



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA MARIA MACHADO

**DITOS, NÃO DITOS, JUVENTUDES, VIOLÊNCIAS, INDISCIPLINAS:  
TENTÁCULOS DO CAPITALISMO ESTÉTICO? RACISMOS  
INVISÍVEIS?**

VITÓRIA  
2017

SANDRA MARIA MACHADO

**DITOS, NÃO DITOS, JUVENTUDES, VIOLÊNCIAS, INDISCIPLINAS:  
TENTÁCULOS DO CAPITALISMO ESTÉTICO? RACISMOS INVISÍVEIS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, (PPGE/UFES), na Linha de Pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Professores, como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)  
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O

---

Machado, Sandra Maria, 1965-  
M149d      Ditos, não ditos, juventudes, violências, indisciplinas :  
tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis? / Sandra  
Maria Machado. – 2018.  
142 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Capitalismo. 2. Ensino fundamental – Disciplina. 3.  
Escolas. 4. Juventude. 5. Violência. I. Carvalho, Janete  
Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SANDRA MARIA MACHADO**

DITOS, NÃO DITOS, JUVENTUDES, VIOLÊNCIAS,  
INDISCIPLINAS: TENTÁCULOS DO CAPITALISMO ESTÉTICO?  
RACISMOS INVISÍVEIS?


Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

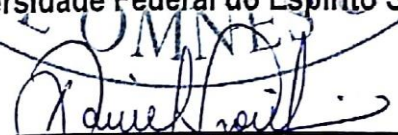
Aprovado em 29 de janeiro de 2018.

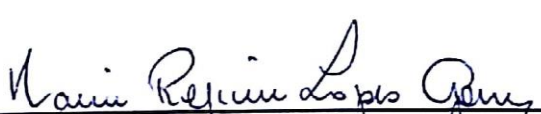
COMISSÃO EXAMINADORA

  
Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraco  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Danielle Piontkovsky  
Instituto Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Maria Regina Lopes Gomes  
Universidade Vila Velha

*Às Mães Anônimas, que perdem seus  
filhos e filhas, crianças, adolescentes e  
jovens para a violência, que se manifesta  
na falta de políticas públicas que sejam  
capazes de lhes garantir os direitos a que  
tem direito.*

*A vida é uma contínua resistência ao vazio da morte. Viver é resistir. Se o outro da vida é a morte, cada fragmento da vida é uma pequena batalha vencida em relação à morte. Nossa singularidade surge da multiplicidade de nossas mortes. Vencemos a morte [...] das relações que já não são, do vigor, da beleza da plenitude. O negativo da minha vida são todas as minhas mortes.*

Esther Diaz (2012, p.5).

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho amplia mais um capítulo da minha história e, conseqüentemente, as pessoas que me acompanharam neste processo, de uma forma especial, o escreveram comigo. Citarei apenas algumas das muitas que, de forma explícita e implícita, me empurraram em direção à vida, nesta e em outras caminhadas que espero não terminar aqui. Ao citá-las não estabeleço ordem de preferências, mesmo porque, em agradecimentos não cabem ordem hierárquica. Se assim o fosse, não faria sentido fazê-los.

À minha mãe, Santa Glória Reali, pelas ausências e presenças marcantes nos momentos mais diversos que me fizeram entender que presença nem sempre é estar perto fisicamente, da mesma forma que ausência não é simplesmente estar longe. Por finalmente perceber que mães fazem parir seus filhos e não seus modos de existência.

À Berenice Furtado de Oliveira, por estar ao meu lado, incondicionalmente, compreendendo as minhas ausências não físicas, quando era preciso buscar o isolamento. Por tornar meus dias menos sofridos, por dividir todos os momentos comigo nos dois últimos anos, sobretudo, por intensificar a atenção, principalmente nos três meses de conclusão deste trabalho.

À Amiga de muitos anos, torcedora, Sandra Maria Zambaldi, pela presença, cuidado, carinho, pelo exemplo de fé, persistência com que sempre encara os acontecimentos pelos quais tem passado.

À Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho, com quem tive o prazer do primeiro, de muitos *“bons encontros”* no momento da entrevista para seleção do curso de Mestrado, em 2008, e, posteriormente, em 2014, a quem aprendi a admirar pela inteligência, paciência, dinamismo, coerência, serenidade, carinho e outros tantos adjetivos sinônimos a esses. Obrigada, Professora!

Ao Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço, pelo companheirismo irrestrito e cumplicidade em momentos decisivos durante o curso, por dividir comigo as angústias desses últimos dias. Pela garra inspiradora com que se coloca diante da vida.

À Professora Doutora Regina Helena S. Simões, pelo prazer que me proporcionou

em todos os momentos em que pude ouvi-la, durante suas aulas, nas qualificações e nos momentos informais nos corredores do PPGE. Por deixar claro que, à certa altura de nossa vida, não se pode desvalorizar o que nos tornou, o que somos, como nos formamos, e que nossas “bagagens” fazem, eternamente, parte de nós.

À Professora Dr<sup>a</sup> Conceição Soares, pela leitura atenta da qualificação II, pelo apoio incondicional, pelas sugestões tão valiosas naquele momento tão importante para a conclusão deste trabalho de Tese.

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Regina Lopes Gomes, por tão gentilmente aceitar fazer parte da banca de defesa desta Tese.

À Professora Dr<sup>a</sup> Danielle Piontkovsky, por, nos instantes finais, aceitar o desafio de fazer parte da defesa deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (*in-memorian*), a quem o projeto inicial do doutoramento foi direcionado. Por tudo que representou nesse espaço acadêmico durante o pouco tempo que esteve aqui, que ficou entre nós.

À minha família, que aqui não se resume apenas a aqueles/as com quem possuo laços consanguíneos, mas todos/as que, em algum momento de minha vida, pude sentir, de algum modo, a torcida, os afetos, carinho quando pudemos estar juntos

Obrigada pela presença constante, Geisa Hupp Lacerda, pelo carinho, afeto e amor com que sempre conduziu a nossa relação de amizade e companheirismo; a Maria Dirce Barcelos, pelo carinho e afeto demonstrados durante todo tempo em que trabalhamos juntas, a Evandro Santana e Márcia Cristina Almeida, pela torcida sempre.

Aos companheiros da turma 11 e do Grupo de Pesquisa, pelos *bons encontros* que tivemos ao longo dos anos em que estivemos juntos.

À Emef Prof<sup>a</sup> Maria Olíria Sarcinelli, na representação de todo seu corpo técnico e administrativo, pelo espaço cedido para a realização da pesquisa.

Às Secretarias Municipais de Educação de João Neiva e de Aracruz, pela liberação sem prejuízos de vencimentos, durante o período necessário à conclusão do curso, que agora termina.



## RESUMO

Na atualidade, tem-se percebido a existência de várias formas de negligências para com as juventudes, quando comparado à infância, sobretudo aquelas oriundas de bairros periféricos das diversas cidades brasileiras. Esta pesquisa buscou problematizar, em uma escola do ensino fundamental II, do município de João Neiva – ES, a relação entre indisciplina e violência expressa nos registros escolares que incidem sobre os alunos oriundos de tais bairros, que convivem com as muitas formas de violências, sobretudo aqueles que apresentam características não concernentes com padrões exigidos pelo “capitalismo estético”. O contexto da produção de vulnerabilidades e violências no plano estrutural e subjetivo, no que tange à deteriorização da vida pelo *biopoder*, pela *biopolítica*, em sua lógica do enquadramento e culpabilização. No campo teórico acerca das violências, em suas muitas facetas das indisciplinas, dos racismos, historicamente construídos, rizomaticamente, entranhado na sociedade brasileira, nem sempre admitidos, quase sempre silenciados das questões curriculares com as quais a escola dialoga. Foram trazidos como intercessores Foucault (1979, 1999, 2004, 2014), Arendt (2001, 2016), Butler (2015), Carvalho (2008, 2009, 2010, 2012), Pelbart (2011), Gomes (2003, 2005, 2008, 2011), Larrosa (2015), entre outros. A pesquisa aponta para a existência de uma banalização e ou supervalorização das ações consideradas como violência e indisciplina registradas nas fichas individuais dos alunos, no uso de medidas que, às vezes, resultam em perda de direitos constitucionais para os jovens. Tais ações, se dialogadas, poderiam ser solucionadas sem maiores tensões entre estudantes e demais membros do corpo técnico da escola. Dessa forma, perde-se a chance de problematizar as práticas discursivas que ocorrem *para/com* as juventudes em seus espaços e aborta-se as possibilidades de potencializar a existência desses sujeitos. Tornar-se necessário uma escola que perceba as juventudes numa perspectiva múltipla; que não ignore as diferentes juventudes que a habitam; que seja menos disciplinadora e que preencha seu tempo com significâncias.

Palavras-Chave. JUVENTUDES. ESCOLAS. VIOLÊNCIA. DISCIPLINA ESCOLAR. CAPITALISMO.

## **ABSTRACT**

Nowadays, it has been noticed many ways of negligence towards the youth, when compared to the childhood, especially from those coming from the outskirts of several cities in Brazil. This research aimed to problematize, in a middle school of the city of João Neiva - ES, the relationship between indiscipline and violence registered on school documents that deals with students that come from neighborhoods where they coexist with so many shapes of violence, above all those that present characteristics that does not fit in with the "aesthetical capitalism". The context of production of vulnerability and violence, on structural and subjective planning, concerning the deterioration of life by biopower and biopolitics in its framing and culpability. In the theoretical field about violence, in its many facet of discipline, racism, historically build, rhizomatically, deeply rooted in the Brazilian society, we not always acknowledge, almost always silenced of the dialogue of school's curriculum questions. There were brought here as intermediators Foucault (1979, 1999, 2004, 2014), Arendt (2001, 2016), Butler (2015), Carvalho (2008, 2009, 2010, 2012), Pelbart (2011), Gomes (2003, 2005, 2008, 2011), Larrosa (2015), among others. This research points out the existence of trivialization and or overvaluation of actions considered as violence on personal records of students; in the use of measures that results in lost of constitutional rights to the young people. Such actions, if negotiated, could be solved without conflicts between students and school's technical personnel. That way, the chance of problematizing the discursive practice that happen to/ with the youth in it's space, is lost, and to miss out on opportunities of potentiate the existence of these individuals. A school that perceive the youths with multiple perspectives; does not ignore that diverse youths existent; that is less disciplinarian and fill the time with significance, becomes essential.

Key-words: Youths. Schools. Violence. school subject. Capitalismo.

## **LISTA DE SIGLAS**

CF - Constituição Federal

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECRIAD - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e adultos

ES - Espírito Santo

EUA - Estados Unidos da América

GPS - Global Positioning System – Sistema Global de Localização

HAF - Homicídio por Arma de Fogo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis

JHJ – José Homem Justo

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTs- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização não Governamental

ONUBR - Organização da Nações Unidas. Brasil

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDU - Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SIS - Síntese Indicadores Sociais

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNICEF - Fundo nas Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE IMAGEM

<b>Imagem 1:</b> Vista aérea da sede do município de João Neiva, ES 28 .....	28
<b>Imagem 2:</b> Banda de Congo São Benedito Joao Neiva na Festa da Penha, Vila Velha. ....	31
<b>Imagem 3:</b> Identificação de” território” deixado para quem visita o bairro.....	35
<b>Imagem 4:</b> Momento em que o muro do espaço Confabulando era pintado .....	38
<b>Imagem 5:</b> Vista da Escola Passagem. Fonte: Arquivo pessoal da autora.....	44
<b>Imagem 6:</b> Portão de entrada da Escola Passagem.....	75
<b>Imagem 7:</b> Material julgado como inadequado ao ambiente escolar .....	88
<b>Imagem 8:</b> Cartaz em comemoração ao dia da Consciência Negra afixado no pátio da escola.....	110
<b>Imagem 9:</b> Cartaz em comemoração ao dia da Consciência Negra, em frente à imagem 7.....	112

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS QUE INICIAM O QUE JÁ COMEÇOU HÁ TEMPOS .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>24</b>
<b>1 REVISANDO O MAPA, AJUSTANDO AS VELAS À IMPRECISÃO DO MAR DE POSSIBILIDADES .....</b>	<b>24</b>
1.1 “NAVEGAR É PRECISO; VIVER NÃO É PRECISO”!.....	24
1.1.1 Cartografando o percurso .....	25
1.1.2 Reconhecendo o mapa .....	27
1.1.3 Retrato da vida local: passado e presente .....	29
1.1.4 Pontilhando o mapa .....	40
1.1.5 Do porto para zarpar e chegar .....	43
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>49</b>
<b>2. JUVENTUDES: MODOS DE VER, MODOS DE SER.....</b>	<b>49</b>
2.1 NÚMEROS DE MAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS DE MENOS .....	51
2.2 SUBJETIVIDADES MARCADAS, GENOCÍDIO DE COR E CLASSE .....	53
2.3. VULNERABILIDADES PRODUZIDAS, VIOLÊNCIAS MULTIPLICADAS .....	68
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>72</b>
<b>3 COTIDIANO COMO PRODUTOR DE ANTÍDOTO À “VIDA BESTA” .....</b>	<b>72</b>
3.1 DISCIPLINA COMO “APRIMORAMENTO” DA FORMAÇÃO. ....	81
3.2 REGISTROS DE FATOS: INDISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS OU...? .....	87
3.2.1 “Se ponha no seu lugar!” .....	90
3.2.2 É preciso “desobscenizar” a escola.....	94
3.2.3 Indisciplina passada da conta, violência na forma de racismo? .....	96
3.2.4 Indisciplina passada da conta, violência? .....	99
3.2.5 SOS família! .....	102

3.2.6 Indisciplina?! “Ele só quer brincar”! É possível ser feliz na escola!! .....	103
3.3 RACISMOS NA ESCOLA: ENTRE O DITO E O SILENCIADO .....	106
3.4 QUANDO O NÃO DITO É, LITERALMENTE, ESTAMPADO NA CONTRADIÇÃO .....	107
<b>4 PALAVRAS QUE FINALIZAM O QUE NÃO TERMINA AQUI .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>132</b>

## PALAVRAS QUE INICIAM O QUE JÁ COMEÇOU HÁ TEMPOS ...

*Eu desconfiava:*

*[...] Todas as guerras do mundo são iguais.*

*Todos os amores, iguais, iguais, iguais.*

*Iguais todos os rompimentos.*

*A morte é igualíssima. Todas as criações da natureza são iguais.*

*Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.*

*Contudo, o homem não é igual a outro homem, bicho ou coisa.*

*Não é igual a nada.*

*Todo ser humano é um estranho ímpar.*

Carlos Drummond de Andrade

Na incompletude que a diferença nos<sup>1</sup> permite e que, certamente, nos acompanhará ao longo de nossa existência, traçamos algumas (in)certezas acerca do experienciar a educação nos anos finais do ensino fundamental e dialogamos com algumas das possibilidades do *existirresistir*<sup>2</sup> no cotidiano escolar, a fim de problematizar<sup>3</sup> questões que nos atravessaram e nos atravessam ao longo de nossa história, trabalhando com educação desse nível de ensino, na escola da pesquisa e no contexto em que está inserida.

Geralmente os pesquisadores tendem a pensar suas pesquisas a partir de contextos que lhes tenham algum significado, que lhes tragam algumas inquietudes, que, de algum modo, lhes afetam, ou a partir de um desejo muito pessoal, de um desafio,

---

<sup>1</sup> Esse trabalho é escrito na primeira pessoa do plural, (com algumas deslizadas propositais para a 1ª pessoa do singular) por entender que não somos seres autocentrados. Somos formados a partir das muitas existências que nos atravessam ao longo de nossa existência e que, também, certamente atravessamos, mesmo depois que já não estamos mais nesse plano espiritual.

<sup>2</sup> Essa forma de grafar tem sido usada para superar as dicotomias e separações entre elementos e expressões que parecem ficar melhor juntas que separadas (ALVES, 2012).

<sup>3</sup> Usamos a definição de Michael Foucault. Para o autor, “Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, de análise política, etc)” (FOUCAULT, 2006, p. 242). A intenção de problematizar rompe com a obrigação de explicar.

seja ele qual for. De forma certa ou de certa forma, essa escola faz parte de nossa vida. Talvez, por isso, ainda não a tenhamos deixado.

Sair da escola na década de 1980, mais precisamente em 1982, como aluna da 6ª série<sup>4</sup>, e voltar em 1995, como professora, onde permanecemos com vínculo até o presente momento, e, em 2016, como pesquisadora, foi ao mesmo tempo, gratificante e desafiador.

Devemos enfatizar que este trabalho não pretendeu ser uma autobiografia. Da mesma forma, também não é uma “biografia coletiva”, mesmo que em alguns momentos possa parecer, pois trazemos relatos que poderiam ser facilmente identificados por aqueles que conhecem o cotidiano da escola por onde passaram muitas pessoas em idade e – condições<sup>5</sup> de estudar na escola que, por alguns anos, foi a única de ensino fundamental II, no município.

Ao citar 1982, parece que, sem querer, acionamos a chave que abre o baú de nossas memórias. Ao lermos os registros feitos em alguns dos cadernos da coordenação, não tem como não nos lembrarmos de fatos ocorridos e que marcaram nossa memória.

Parece que algumas coisas na escola, permanecem – abrimos um parêntese: “*O aluno foi advertido por estar chupando pirulito*”. Chupar pirulito e usar goma de mascar (*chicletes, ploc, ping-pong*)<sup>6</sup> em qualquer horário entre o sinal de entrada e saída, exceto no intervalo de recreio, era terminantemente proibido em 1982. Os que ousavam burlar as regras em sala de aula, eram chamados de *ruminantes* pelas/os professoras(es) “mais criativos/as”. Se fossem pegos pela coordenadora corriam o risco de voltarem para casa ou ficarem na coordenação.

A justificativa da proibição nessa época era “moral”. Não era de bom tom, principalmente para as meninas, mascarem goma, fazer bolas de chicletes, estourar

---

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada antes da aprovação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alteram a Lei nº 9394/96 e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, respectivamente.

<sup>5</sup> Quando a escola foi inaugurada em 1978, nem todos os jovens em idade escolar tinham condições de frequentá-la, por morar longe e o transporte ser precário. Por questões de gênero, alguns pais ainda impediam que as filhas estudassem.

<sup>6</sup> Nomes fantasias de gomas de mascar comercializadas na década de 80.



durante a aula era inadmissível. Chupar pirulito e gomas de mascar (*“big-big”, “tridente”, “bubbaloo”, “mentos”*)<sup>7</sup>, em 2017, continua sendo proibido por alguns professores. A justificativa da proibição agora é “patrimonial”. É que os alunos fixam a goma mascada embaixo da carteira ou abandonam em lugar inadequado, geralmente no chão, deixando-o manchado e dando muito trabalho às auxiliares de serviço.

A questão descrita suscita o seguinte questionamento: o que faz com que um adolescente seja encaminhado à coordenação e advertido de forma escrita pelo fato de estar “chupando pirulito”? Seria uma preocupação excessiva com seus hábitos alimentares? Não nos parece.

Voltamos em 1995 como professora, com vínculo efetivo que dura até o presente momento. O fato de nos licenciarmos em 2009 para cursar o mestrado em educação, na Universidade Federal do Espírito Santo – então como a primeira professora do município a cursar mestrado em uma Universidade Federal do Brasil, certamente nos tornou, de fato, uma espécie de “referência” no trato com as questões raciais, tema da pesquisa defendida.

Retornamos em 2012, após o término do curso citado, nos licenciamos em 2014 para iniciarmos os estudos de doutoramento. Em 2016, novamente, retornamos como pesquisadora. Foi muito gratificante!

A escola faz parte do contexto histórico, não só do município, mas também, de muitas pessoas que fazem parte das nossas vidas. Gratificante, também, por ser uma forma de “devolução” dos recursos disponibilizados pelo município, em atendimento ao Estatuto do Magistério Municipal, que, desde a sua criação, e até o momento, permite a licença com ônus, para estudos de Pós-Graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação, o que, indubitavelmente, fez crescer a possibilidade da realização do sonho de continuidade na vida acadêmica.

Também pelo fato de conhecermos grande parte das/os professoras/es, muitas/os delas/es começaram a lecionar em 1991, quando houve o primeiro concurso do

---

<sup>7</sup> Marcas de goma de mascar comercializadas em 2017.

município, emancipado em 1988<sup>8</sup>, ou tinham ingressado pouco antes, no concurso público do Estado/SEDU.

É interessante destacar que as/os professoras(es) mais novas/os, que agora atuam na escola foram, em algum momento de sua vida escolar, alunas/os das/os professoras(es) que ingressaram na vida profissional no primeiro concurso do município. Somos colegas de trabalho de ex-alunas que (algumas delas) foram “motivo” de desabafo entre nós na década de 1990. Hoje desabafam conosco sobre os seus/nossos alunos.

Assim, não raramente, somos interceptadas por alunos que falam: “*Professora, você deu aula para a minha mãe!*” Ou “*Professora, você deu aula para meu pai!*” Nesses casos, sempre perguntamos os nomes desses pais ou mães. O interessante é que, geralmente, nos lembramos nitidamente deles. Alguns, na verdade, nunca foram esquecidos por nós. Também acontecem comentários de colega/ex-aluna sobre como trabalhávamos com elas:

*“Com você não aprendi somente os conteúdos de Ciências. Suas aulas eram muito diferentes. Você se lembra das aulas sobre as páginas amarelas do livro da 7ª série? A gente tinha a maior curiosidade, não dávamos um pio para não perder nada”.<sup>9</sup>*

A aluna de ontem e colega de hoje se referia ao livro de Ciências, do autor Carlos Barros, cuja unidade sobre reprodução humana, vinha logo depois da introdução, com páginas destacadas na cor amarela.

Para a década de 1990, o autor já era um pouco mais “ousado”. Algumas colegas não ficavam muito à vontade para tratar de questões relacionadas à reprodução humana, principalmente quando se tratava da gravidez na adolescência, dos métodos contraceptivos e Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST <sup>10</sup>, masturbação, etc. Eram temas quase proibidos. Se a câmara dos deputados da época fosse a de hoje, algum “representante do povo” já teria feito um projeto de lei solicitando exclusão das “páginas amarelas”, citadas anteriormente. Nas entrelinhas,

---

<sup>8</sup> O Município de João Neiva foi criado pela Lei Estadual n.º 4076, de 11 de maio de 1988.

<sup>9</sup> Joice, nome fictício. *Colega/ex-aluna*. Optamos por deixar as falas dos atores da pesquisa em formato diferente das normas das citações diretas que faremos ao longo do texto.

<sup>10</sup> Nova terminologia recomendada pelo Ministério da Saúde. Na época, ainda era utilizado o termo Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST.

algumas colegas chegavam a sugerir que a unidade tivesse as páginas arrancadas e algumas famílias faziam isso, por julgarem as imagens impróprias. Quando eram feitas algumas perguntas nesse sentido por algumas alunas, a ruborização de algumas/uns professoras(es) era instantânea e logo vinha a indicação: pergunte à Professora de Ciências!

Essas questões trazem a intenção de situar o contexto de “cumplicidade” profissional em que esse trabalho foi tecido. As redes construídas nesse contexto têm fios de longa existência e de intensidades de tramas também variadas. Os longos caminhos percorridos por cada uma de nós, e de todas nós, estreitaram algumas malhas e afrouxaram outras, provocando, assim, aproximações e afastamentos.

Nesse sentido, cada uma de nós conhece, minimamente nossos discursos *teóricopráticos*, assim, não foi tão difícil falarmos da escola na qual passamos parte de nossas vidas - principalmente a juventude - e falarmos sobre os temas que objetivaram nossa pesquisa. Embora não tenha havido dificuldades em conseguir elementos que serviram de dados para a pesquisa, por parte das/os professoras(es), percebemos claramente uma preocupação com as falas, uma espécie de receio de como suas falas poderiam ser interpretadas.

Em alguns momentos, entre uma conversa e outra, quando utilizamos argumentos teóricos para problematizar questões polêmicas do cotidiano escolar, principalmente em alusão às questões de indisciplinas que frequentemente ocorrem, talvez pela intimidade que julgavam ter, depois de tanto tempo juntas, foi recorrente ouvirmos a frase “comum”, em grande parte das escolas, quando professoras(es) se referem a colegas que estão licenciadas e ousam dizer algo, logo se ouve: *“é..., para quem não está na sala, é fácil falar!”*

Essa prerrogativa parece negar ou invalidar todos os anos (no nosso caso, duas décadas), trabalhando efetivamente em sala de aula. É como se o tempo passado - não tão distante assim - fosse invalidado. É como se toda a nossa experiência, todos os nossos acertos e erros cometidos ao longo da nossa estada, efetivamente, em sala, fossem esquecidos, fossem jogados para fora da história, pelo simples fato de não estarmos momentaneamente, física e literalmente nesse lugar.

Parece ser uma espécie de sofrimento estar, efetivamente, na sala de aula, e estar fora dela, parece ser um privilégio. É nesse contexto, que se instauram as incompletudes e complexidades do fazer pesquisa em educação, do fazer pesquisa com educação, de ser/estar professor/a e aluno/a e se colocar no lugar de pesquisadora em inacabamento, como eterna aprendiz, que inicio a escrita dessas redes de complexidades, desses muitos lugares habitados pelos *praticantes* (Certeau, 1994), do currículo.

Pensar a educação como processo já provoca rupturas, deslocamentos. *Escrever* pensar sobre questões que envolvem as discussões acerca de temas como violência, nas suas muitas faces, indisciplinas, adolescências<sup>11</sup> e juventudes em um país de proporções continentais com a diversidade cultural do Brasil, torna-se complexo, porém, relevante.

Para Dayrell (2011, p. 55), a juventude pode ser entendida como uma condição social. Cada grupo social lida e representa esse momento da vida de forma muito variada, temporal e espacialmente. Essa diversidade é concretizada no tempo e no espaço, nas condições sociais, culturais, pelo viés étnico, religioso, em função de valores, gênero, regionalidades entre muitas outras possibilidades.

Dessa forma, para o autor, não existe uma juventude, “mas sim, juventudes, no plural, enfatizando, dessa forma, a diversidade de modos de ser jovem na sociedade”. Termo que utilizamos a partir desse ponto. Esse desafio é ampliado se os atores principais tiverem os status racial e social diferentes do desejado pelos moldes da sociedade do capitalismo colonial, que regem esses dois pertencimentos, comuns no contexto da pesquisa.

Nesse espaço, os envolvidos se contrapõem e se coadunam sob os mais variados aspectos, desejam estar (ou não), precisam estar, seja por uma proposta de formação, seja pelos encontros possibilitados nele ou por uma questão legal, quando os responsáveis são obrigados a mantê-los matriculados, seja por um

---

<sup>11</sup> A Organização Mundial de Saúde (OMS) classifica como adolescência o período entre dez e dezenove anos de idade, já o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) considera adolescentes, pessoas com idade compreendida entre doze anos completos e dezoito anos incompletos. Ao utilizar, a partir desse momento, o termo juventude, refiro-me também à adolescência.

preceito constitucional de garantia do direito à educação ou para fugir da pena de serem enquadrados no artigo 55<sup>12</sup> do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA.

Nesse espaço em que são produzidos afetos e afecções, Carvalho (2012, p.14), com base em Espinosa (2007), vai dizer que:

[...] um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões tristes e paixões alegres remete a uma distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão. Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzimos ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum).

As paixões alegres podem ser, por exemplo, a descoberta da leitura e da escrita que vão inserir os estudantes em um mundo que jamais será como antes, as alegrias dos encontros com seus pares no decorrer das aulas ou entre um e outro intervalo, o encontro com personagens literários, professoras(es), amigos que não mais serão esquecidos.

Na escola, também, há os *maus encontros*, aqueles que diminuem a potência, que podem ser traduzidos na forma de rispidez, preconceitos (ideias preconcebidas, principalmente, a partir das estereotípias), discriminações (rejeições resultantes da assimilação dos comportamentos preconceituosos) e demais formas disciplinares e violentas que se inserem no contexto da escola e que, conseqüentemente, causam interferências no processo de subjetivação dos atores envolvidos nesse trabalho.

FOUCAULT (2006, p. 262) chamaria de “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Esse processo também é denominado por Foucault (Idem, p. 236), como sendo “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”.

---

<sup>12</sup> Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Mas o que estamos chamando de indisciplina? De violência? Como diferenciamos uma coisa de outra? Qual a fronteira existente entre esses dois termos? Para falarmos de indisciplina se faz necessário compreendermos o que poderia ser chamado de disciplina.

Para Foucault (2014, p. 135), são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade pelo menos igualmente grandes.” Ainda com base em Foucault, Veiga Neto (2016, p. 103) vai dizer que a disciplina é um “campo formado por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que estatuem sobre um dado conteúdo, sinalizam os limites do próprio campo”. Nessa esteira de pensamento, para o autor, a disciplina passa a ser um “o conjunto dessas marcas e sinais que nos levam, automaticamente, a mapear o campo do pensável e do dizível”.

Assim, se disciplina é a tentativa de controle das operações do corpo, do mapeamento do que pode e do que não pode, a indisciplina seria, portanto, um ato de recusa a essas operações de delimitação de campos e corpos. Seria uma forma de se colocar no mundo ainda sem a total disciplinarização, sem a servidão que aqui poderíamos ilustrar, não como frase de efeito, mas como uma afirmação bem pertinente para o ambiente escolar que tem como estudantes principalmente os jovens: “Juventud sin espíritu de rebelión, es servidumbre precoz” (INGINIEROS, 2003, p. 29)<sup>13</sup>.

Obviamente, no contexto da pesquisa, não estamos falando do espírito de rebelião requerida pelo autor argentino no contexto e tempo histórico vivido por ele, mas poderíamos dizer que as formas de “rebeldias” que tanto incomodam o “lugar de silêncio”, “aprender é preciso disciplina”, que muitos pensam ou esperam ser a escola. Os elementos de disciplinas que a escola utiliza são partes dos processos de subjetivação das juventudes em questão.

Acompanhando o pensamento de Foucault, Gadelha (2012, p. 77) delinea a

---

<sup>13</sup> INGINIEROS, José: Las Fuerzas Morales. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/88978.pdf>>. Acessado em: nov./2017. Esse pensamento do autor não o acompanha até o final de sua vida.

disciplina com sendo elementos que

agem nos interstícios microfísicos daquilo que escapa ao exercício do poder soberano, atuando sobre os corpos-máquinas ou corpos-organismo dos indivíduos, adestrando-os, compondo-os com e no tempo e no espaço, procedendo a uma arte das distribuições individualizantes operando através da vigilância hierárquica, e sanções normalizadoras, de exames etc. Com efeito das relações de saber-poder típicas desse dispositivo disciplinar, as sociedades ocidentais modernas produzem corpos politicamente submissos e úteis ao sistema de produção capitalista (grifos nossos).

Na escola, a indisciplina é constatada quando as relações de poder são truncadas, quando a escala hierárquica é questionada quando faltam argumentos para se conseguir “manter a ordem”. Na escola sobram regras, sobram quebras de regras, sobram desejos de disciplinas, sobretudo da quebra de regras estabelecidas na forma dos regulamentos ou regimentos, nas ordens de cada um/uma dos/das professores/as de cada componente curricular. Essas ordens, geralmente não são discutidas. Onde sobra desejo de disciplina, sobra, também, desejo de indisciplina, corpos que rejeitam a obediência. A indisciplina é a negação da disciplina, negar a disciplina é negar a fixidez, o aprisionamento.

O que estamos chamando de violência? Quando a palavra violência aparece nos contextos escolares, geralmente é atribuída aos estudantes. É comum encontrarmos matérias jornalísticas sobre a violência **na** escola. A violência **da** escola não aparece com tanta frequência. A questão é: não existem violências **da** escola? Estaria a escola negando a violência cometida por ela, ou não se reconhece como produtora? Como justifica suas ações em resposta aos atos de indisciplina cujos autores são os/as estudantes?

Não se reconhecer como produtora de violência pode ser justificado. Para Arendt (2016), existe uma tendência de negação ou banalização da violência. A escola até há pouco tempo tinha autorização da família para utilizar técnicas de castigos para forçar a “aprendizagem”, portanto, não é de se estranhar que essa escola não se reconheça como violenta.

Apesar de todas as violências cometidas na história da humanidade, os “vencedores” das guerras “dignas” de constarem nos livros de História, com raras exceções, foram heroicizados. As grandes batalhas sempre produziram “heróis”. Na

escola aprendemos sobre os heróis e não sobre os atos praticados sob seus comandos.

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial (na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a "violência" nem sequer merece menção). Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram 'sempre fortuitos, nem sérios nem precisos' [...], ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal (ARENDT, 2016, p. 23).

Obviamente não estamos comparando as violências da escola como as das grandes guerras, mesmo porque, na contemporaneidade tudo é classificável, inclusive as violências. A escola também pode ser considerada violenta quando, em ações que aparentemente são feitas para "manter a ordem", acabam por negligenciar direitos de aprendizagem ao estudante.

Isso pode ser percebido nas "pequenas ações" praticadas em nome da tão perseguida dualidade direitos/deveres que são exercidos, ou não, tanto por parte dos estudantes quanto por parte de professores que podem provocar tensões, constituindo, assim, *maus encontros*, como por exemplo: "o aluno foi advertido e deixado na coordenação durante a aula porque chegou à sala depois da professora". Registros por estes motivos acontecem repetidamente no mesmo componente curricular. O que significa chegar à sala depois da professora? Qual foi a rotina nesse caso? Foi na primeira aula? No intervalo entre uma aula e outra? Depois do recreio?

Sobre esta ação, cabem as seguintes interrogações: chegar à sala depois do professor constitui-se um ato de indisciplina? Que nome poderia ser dado ao cerceamento do direito de o estudante estar em sala no momento da aula? Violência?

Assim, nosso objetivo geral foi cartografar as fichas de registros das ações consideradas como indisciplinas e violências praticados pelos alunos, utilizadas



como justificativas para que estes fossem retirados de salas e enviados à coordenação pelos professores.

Nossos objetivos específicos foram organizados de modo a: cartografar as possíveis relações preconceituosas e discriminatórias nos relatos verbais ou escritos nos encaminhamentos dos jovens à coordenação escolar. Dialogar com as práticas e estratégias de acompanhamento e encaminhamentos aos serviços das instituições chamados de “parceiras”<sup>14</sup> pela escola, bem como detectar as ações praticadas pela escola frente às situações que podem ser consideradas como preconceitos e discriminações vividos *entre/para/com* as juventudes.

A partir desses objetivos, nossa Tese pode ser assim delineada, ao buscar a relação entre indisciplina e violência nos registros escolares de uma escola de ensino fundamental, que incidem sobre os estudantes, entre eles, os que apresentam características desviantes do padrão do capitalismo estético.

Agamben (2012, p. 1) define o capitalismo como “[...] a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu, porque não conhece nem redenção nem trégua. Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro”. Para o autor, a crise econômica perdura para além de um fator momentâneo.

O capitalismo que antes, numa visão marxista, se referia (visão primária) à venda da força de trabalho, nos tempos atuais passa a ditar “normas” de consumo nos mais variados campos sociais, atuando como uma força capaz de tornar modelos praticamente inexistentes em formas absolutas e obrigatórias a serem seguidas. Suas ramificações passam a operar das mais variadas formas, onde tudo está à venda e nem todos estão habilitados a realizar a “compra”, sendo colocados em lugares de não pertencimento.

O modo como conduzimos nossa pesquisa para o alcance dos objetivos foi demarcado a partir de algumas interrogações que nos ajudaram a dialogar com a pesquisa: Quais são as ações consideradas como violências e indisciplinas? Quais balizas orientam as ações desses atores? O que a escola sabe sobre as histórias dessa juventude? Como o enquadramento, a culpabilização, o julgamento, a

---

<sup>14</sup> Quando, e se for o caso, dialogar com instituições que tem parcerias com a escola, como Serviços de Ação Social, Conselho Tutelar, Amigos da Justiça..

expulsão compulsória, ou outra ação com significados semelhantes atuam sobre o comportamento da juventude? Existem registros de contra argumentação ou justificativas dos alunos em relação às suas ações consideradas como violência e ou indisciplina pela escola?

Metodologicamente, nosso trabalho foi constituído a partir da cartografia que se desenha como um modo de investigação qualitativo que envolve a pesquisa bibliográfica documental e de campo com movimentos coengendrados, nos quais buscamos elementos que visibilizem estudos sobre os modos de subjetivação da juventude matriculada nos anos finais do ensino fundamental da escola em questão.

No primeiro capítulo, foram apresentados o tema do trabalho, os objetivos, o detalhamento acerca do local da pesquisa, dados sobre o campo investigativo, os percursos metodológicos, os diferentes instrumentos utilizados para a execução do trabalho investigativo e a produção de dados a serem problematizados.

No segundo capítulo, apresentamos as temáticas e problematizações acerca da negligência para com as juventudes em comparação à infância, na perspectiva mundial e local; o contexto da produção de vulnerabilidades e violências no plano estrutural e subjetivo, no que tange à deteriorização da vida pelo *biopoder*, pela *biopolítica*, em sua lógica do enquadramento e culpabilização das juventudes (Foucault, 1979)<sup>15</sup>, O campo teórico acerca das violências, em suas muitas facetas, das disciplinas, dos racismos, historicamente construídos, no Brasil, durante o processo de colonização e, rizomaticamente, entranhado na sociedade brasileira, nem sempre admitido, quase sempre silenciado.

Utilizamos o terceiro capítulo para a problematização dos dados produzidos, enfatizando, também, a aposta nas possibilidades outras de se pensar o currículo vivido, para além do prescrito, que tem contribuído para a exacerbação da linearidade, na tentativa de engessamento das muitas possibilidades, na invenção de currículos que não tenham como referência apenas o tempo *Cronos*. As discussões questões relacionadas aos marcos descritores das questões referentes ao “capitalismo estético”, também responsável pelas produções de abissalidades, rupturas, emergências sociais, desigualdades, subalternizações e invisibilidades,

---

<sup>15</sup> FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Graal. 1979.

Santos (2010), principalmente quando se fala nas juventudes que habitam as escolas públicas dos bairros periféricos das muitas cidades do Brasil; às considerações acerca do capitalismo estético que subjuga aqueles que não se adequam aos moldes - o quanto ele dita regras de pertença a esse ou aquele grupo sócia.

No quarto capítulo foram discutidos modos de como as juventudes são influenciadas pelos sistemas de mídia que atuam como provocadores de desejo que, em função de suas condições matérias de existência, nem sempre estão habilitados a consumir, assim sendo, são desautorizados socialmente. Ao final foram tecidas as considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### 1 REVISANDO O MAPA, AJUSTANDO AS VELAS À IMPRECISÃO DO MAR DE POSSIBILIDADES

*"Navegar é preciso<sup>16</sup>; viver não é preciso".*

*"Navegar é preciso"?*

*Sim! Navegar é uma viagem exata. Fazia-se com bússolas e astrolábios. Hoje, faz-se com satélites, GPS' e www's.*

*"Viver não é preciso"?*

*Não! É uma viagem feita de opções, medos, forças, inseguranças, persistências, constâncias e transições ...*

*"Viver não é preciso"?*

*Não! Quando navegar é sonhar, ousar, planejar, arriscar, empreender, realizar, porque aí, navegar é viver!<sup>17</sup>*

#### 1.1 "NAVEGAR É PRECISO; VIVER NÃO É PRECISO"!

A imprecisão de nossas bússolas nos direciona para a busca pelas juventudes como experiências multiplicadas, como potência de vida, muitas vezes invisibilizadas pelas certezas adultas que insistem em ampliar suas tentativas de controle, de disciplinamento demarcado, principalmente, pelos vieses de gênero, etnia, geração, condição social, e outros, produzidos pelas maquinarias orquestradas pelo capital que tem o poder de conformar corpos e anular subjetividades, de forma a produzir protagonistas de subalternidades.

Nossas bússolas imprecisas não pretendem a direção de certezas. Certezas e

---

<sup>16</sup> "Preciso" no sentido de exatidão, não de necessidade, na navegação ou se segue um mapa ou se perde. Na vida não há o caminho exato dos mapas nesse sentido, na vida, nada nunca será exato, preciso.

<sup>17</sup> Adaptação do poema "Navegar é preciso", utilizado por Caetano Veloso na música os Argonautas. Faz a homepage da Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em: <http://www.uc.pt/navegar>. Acessado em 02/nov. 2017.

juventudes podem se “enamorar”, mas esse namoro será sempre na virtualidade.

### 1.1.1 Cartografando o percurso

A pesquisa em questão constituiu-se como uma investigação qualitativa, com base na cartografia, com a pesquisa bibliográfica-documental e pesquisa de campo, como movimentos coengendrados, com os quais buscamos elementos para cartografar os modos de subjetivação dos estudantes na juventude, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública no município do interior do Estado do Espírito Santo.

Para Deleuze e Guatarri (1995), nesse caminho metodológico, o mapa não pode ser o único indicativo de direção do caminho previsto, deve ser reinventado, pode ser inventado a partir de um ponto, sem necessariamente partir dele.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação [...]. Um mapa é uma questão de performance. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Nesse caminho metodológico, não há a obsessão pela interpretação do comportamento do pesquisado na intenção de uma verdade absoluta. Não há espaço para dualidades, como “ou isto ou aquilo”, procura-se partir do pensamento de que “isso também pode ser aquilo”. Da mesma forma, o que está muito visível pode não ser necessariamente o que se mostra.

Na cartografia não há como reduzir sua função a um método, pois um conjunto de possibilidades vão desenhando ao longo do percurso. Nesse modo de fazer pesquisa, não há espaço para representações, há espaço para a criação, invenção, reinvenção. A cartografia se desenha ao longo do percurso, não se pesquisa com o intuito de se ter um produto.

Dias (2012, p. 26)<sup>18</sup> citando Passos, Kastrup e Escócia (2009, p. 203), aponta para a

---

<sup>18</sup> DIAS, Rosimeri O. **Formação inventiva de professores**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

cartografia como sendo um modo de pesquisa cujo rigor reside na “irredutível atenção aos movimentos de subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação histórica”.

De acordo com os autores,

para tornar-se cartógrafo, é preciso praticar, seguir processos, ir a campo, afinar a atenção, deslocar pontos de vista [...] sempre levando em consideração a produção coletiva de conhecimento na aventura cotidiana da pesquisa, enfrentamos diversos riscos de podermos produzir cartografias melhores ou piores, excelentes ou simplesmente interessantes.

Desse modo, aqui não se pretende dar respostas a todas as perguntas, e sim, reinventar novas formas de questionamento, de perguntar, de interrogar. Segundo Rolnik (1989), em consonância com Machado (2007, p. 2), “a cartografia é uma postura, um princípio ético-estético-político frente ao pesquisar, que produz ressonâncias no processo de construção da pesquisa”.

Para Kastrup (2002, p.7),

A cartografia não é um método que vise apresentar uma análise exhaustiva ou totalizante, mas busca circunscrever um plano coletivo de sentido, sistemas de signos [...] que não desenham uma identidade ao invés disso, possibilita detectar os elementos de processualidade do território em questão [...] A cartografia é uma metodologia processual, que exige paradoxalmente o começar pelo meio.

Ainda segundo a autora, um projeto que usa a cartografia, é elaborado e reelaborado na medida das alterações notadas no desenhar das forças presentes no campo da pesquisa. Um dos pontos que nos impulsionaram em direção à cartografia foi essa não fixidez em relação às regras, possibilitando, assim, a incursão e ou eliminação de elementos e mudanças de regras ao longo do processo. A cartografia é caracterizada pela flexibilização dos modos de estar na pesquisa.

Sobre essa flexibilização das regras para o trabalho baseado na cartografia, Carvalho destaca que:

Uma pesquisa cartográfica designa-se como imetódica, ou seja, considera que não há um método capaz de captar a realidade em suas múltiplas manifestações, prescindindo, portanto do “rigor metodológico” das estratégias preestabelecidas. Assim tem-se como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais centrada no processo (CARVALHO, 2007, p. 6).

Diante das possibilidades de configuração de um trabalho realizado com base na cartografia, estabelecemos em vários momentos, e nos múltiplos espaços, aproximações e afastamentos para que pudéssemos capturar as diversas nuances que surgem durante as conversações quando, no foco das discussões estão temas relacionados aos nossos objetivos de pesquisa.

Ainda de acordo com Carvalho (2007), não existe neutralidade no trabalho cartográfico. Isso permite ao pesquisador fazer intervenções em algumas situações, principalmente quando as questões relacionadas à pesquisa se encontram em evidência. Para a autora, quando adentramos ao campo de pesquisa, somos inevitavelmente *afetados/afetamos* e *transformados/transformamos* durante o processo de investigação.

Assim, buscamos, também, problematizar as intervenções dos interlocutores da escola frente às questões relacionadas aos sujeitos em evidência na pesquisa, principalmente quanto às manifestações das várias formas de violência no cotidiano da escola. Assim procedendo, não sabemos onde tal intervenção poderá nos levar, principalmente quando compreendemos com Kastrup e Barros (2009, p. 58), que a “espessura processual, tudo aquilo que impede que o território seja um ambiente composto por formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas [...] um território contrasta com um meio informacional raso”.

No caso da pesquisa em questão, acontece algo quase que paradoxal ao dito pelas autoras. Sobre a violência e a indisciplina relacionadas às juventudes empobrecidas, e racialmente classificadas, podemos dizer que os acontecimentos são espessos, porém, podem ser considerados rasos em função de não ser uma temática “leve” de ser tratada.

### **1.1.2 Reconhecendo o mapa**

A sede do município antes localizado às margens da BR 101 (Rodovia que corta o Brasil de Norte a Sul), em função de seu crescimento demográfico, hoje é cortado pela rodovia. Cortado também pela Ferrovia Vitória a Minas, operada pela mineradora Vale do Rio Doce. Sendo assim, um município de fácil acesso, considerado jovem por ter sido emancipado do município de Ibiraçu em maio 1989.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demograficamente, em 2010, a população do município era de 15.809 pessoas com estimativa de 17.168 habitantes em 2017<sup>19</sup>. O Produto Interno Bruto (PIB), é de 232.924 e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,753<sup>20</sup>. Embora esse número seja considerado médio, em função da má distribuição de renda, o índice de pobreza é bastante significativo.



**Imagem 1:** Vista aérea da sede do município de João Neiva, ES. Fonte: Site de divulgação do Município sem indicação de autoria.<sup>21</sup>

Como praticamente todo o território brasileiro, sua população, numa classificação de marca<sup>22</sup> utilizada no Brasil, é majoritariamente negra. Assim, em se tratando de uma

---

<sup>19</sup> Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/joao-neiva/panorama>>. Acessado em Out. 2017.

<sup>20</sup> No cálculo do IDH são computados os seguintes fatores: educação (anos médios de estudos), longevidade (expectativa de vida da população) e Produto Interno Bruto per capita.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/foto-joao-neiva.html>>. Acessado em nov. 2017.

<sup>22</sup> Para Nogueira (2006), existem dois tipos de preconceitos raciais. No texto Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, a autora sugere a existência de um quadro de referências para a interpretação às relações raciais. No Brasil, existe uma classificação racial que leva em consideração a tonalidade da pele. Quanto mais escura, maior é a discriminação sofrida por esse sujeito. Essa discriminação é chamada de discriminação de marca em contraponto à que ocorre nos Estados Unidos da América (EUA), que se dá a partir da origem do sujeito (dos ancestrais) não importando se essa origem se manifesta ou não na pele. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2014.



escola pública, onde estuda grande parte da população empobrecida, pode-se dizer que, a maioria dos estudantes que frequenta a escola pesquisada, embora ainda não se reconheça como tal, pode ser classificada como negra.

### **1.1.3 Retrato da vida local: passado e presente**

Mesmo tendo uma malha viária bastante privilegiada, o município não se desenvolveu industrialmente. Sua população economicamente ativa trabalha na agricultura, quase que de subsistência, no comércio e/ou empregos públicos ou em municípios vizinhos, em empresas como as empreiteiras da Vale do Rio Doce<sup>23</sup> e Fibria<sup>24</sup>. É comum vermos ônibus levando funcionários pela manhã e trazendo-os à noite. Em função desse movimento, João Neiva chegou a ser chamada de cidade dormitório.

A cidade é pobre em opções de diversão. Praticamente não há lugares de encontros, a não ser os poucos bares, que geralmente são frequentados pelas mesmas pessoas, formando quase que uma espécie de guetos. Praticamente inexistente a prática de esporte, a não ser aqueles promovidos pelas duas academias de ginástica do município, acessível apenas a uma pequena parcela da população, dado ao baixo poder aquisitivo da maioria.

Os movimentos culturais do município tiveram seus momentos de glória no passado, quando ainda era distrito de Ibiraçu. Época em que aconteciam os grandes bailes de carnaval no clube Pedro Nolasco, hoje, como muitos locais destinados à cultura em outros municípios do Estado e do País, foi transformado em igreja evangélica. O clube recebia cantores nacionalmente conhecidos que se apresentavam com frequência.

Os desfiles de carnaval de rua, altamente organizados, apresentavam volumosos carros alegóricos. À época, a cidade de João Neiva também era conhecida pelos “Festivais da Canção” realizados, ali, todo ano. Os encontros aconteciam no centro comunitário e atraíam pessoas do Estado inteiro. Nas décadas dos anos de 1970, 1980 e 1990, o distrito de Acioli era destaque em função dos bailes de carnaval.

---

<sup>23</sup> Empresa de mineração conhecida no País.

<sup>24</sup> Indústria multinacional de produção de celulose, antiga Aracruz Celulose.

Pessoas de diversas partes do estado se concentravam para comemorações alusivas à data.

Embora não se tenha no município um arquivo público com imagens dessas décadas catalogadas por um curador, é possível rever muitas delas nas redes sociais e ter conhecimento do que foi essa época, ao compartilhar arquivos que se tornaram públicos através de fotos e outros documentos. Por meio da página do Facebook, “João Neiva de volta ao passado”, é possível conhecer a história do município, inclusive os hábitos de seus moradores mais antigos.

A aproximadamente 7 km de Acioli, está Barra do Triunfo, que ainda hoje tem como destaque a Banda de Música “Guilherme Batista”, inicialmente chamada de “Lira Triunfense”<sup>25</sup>, conhecida no Estado por suas inúmeras apresentações. Depois da emancipação, a questão cultural que dependia de recursos públicos ficou estagnada, pois passou a ter menos incentivo que quando era distrito de Ibiraçu.

Segundo os administradores da primeira e segunda administração (1989 a 1996), não havia verba para investimentos em nada que não fosse prioritário naquele momento, e cultura, fora da educação, não era tão prioritário assim. Não havia necessidade de uma Secretaria de Cultura. As questões culturais ficavam a cargo da Secretaria de Educação, que evidentemente, não dava conta das questões específicas que uma Secretaria de Cultura poderia efetivar com recursos próprios.

Posteriormente, foi criado um espaço para uma feirinha que acontecia às sextas-feiras, onde algumas pessoas se cadastravam para que pudessem vender produtos alimentícios, artesanatos, entre outros. Nesse espaço, aconteciam algumas apresentações de grupos musicais locais, como a Banda de Congo “São Benedito”, formada por moradores do bairro de Fátima, apelidado de Morro da Caixa d’Água, o Coral Italiano e, mais recentemente, a Orquestra de Violinos, recém-formada pelo Instituto Preservarte<sup>26</sup>, que acabara de ser criado no município.

---

<sup>25</sup> Informações disponíveis no site <<http://www.joaoneiva.es.gov.br/v1/?page=lernoticia&noticia=271>>. Oficial do município. Acessado em nov. 2017.

<sup>26</sup> Embora ainda não fosse oficialmente registrado, em função de suas atividades com alguns setores da comunidade conseguiu se articular e ganhar notoriedade no município. Em 2004 consegue, oficialmente como a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

A referida banda de congo era, e ainda continua sendo, não só em João Neiva, o símbolo cultural da resistência. A fé como forma de força que dá sentido à vida das populações negras, cuja trama tecida ainda no contexto colonial, não lhes deu outro lugar, senão os bastidores.



**Imagem 2:** Banda de Congo São Benedito Joao Neiva na Festa da Penha, Vila Velha.  
ES. **Fonte:** site oficial da Prefeitura Municipal de João Neiva, sem indicação de autoria.

Nos bastidores da sociedade regida pelo capitalismo estético e cultural, por trás das cortinas, o sagrado e o profano se entrelaçam evocados pelos sons dos tambores, que ressoam e fazem pulsar seus corações. Pelos reco-reco, casacas, cuícas, e com a benção do “Santo Preto” dos pretos e da Padroeira “Nossa Senhora da Penha”, soltam a voz ressoante, num canto gingado que “dribla” a desesperança, o sofrimento, invocando as forças que lhes alimentam a alma e lhes permitem estar no mundo como seres, que embora subalternizados, não se dobram.

Na época, década de 1990, percebíamos que em apresentações onde esses três grupos eram convidados, principalmente em eventos de inaugurações de obras públicas, a Banda de Congo era sempre a última a se apresentar, quando todos os “convidados ilustres” já haviam proferido seus discursos, quando o Coral e a Orquestra já haviam se apresentado.

Era nítida a predileção dos organizadores dos eventos pelo coral e pela orquestra. Na ocasião, eles justificavam a ordem das apresentações, argumentando que a Banda de Congo, por uma questão cultural, “não era muito organizada” e, por isso, nem sempre chegava nos horários marcados para as aberturas dos eventos.

Como ainda não éramos tão atentas em relação às questões de racismo institucional, não nos fixamos muito nessa questão, mas era comum as pessoas associarem as bandas de congo ao consumo de aguardente, tida na época como bebida de pobre. Quando a banda tocava de forma mais entusiasmada, existiam sempre pessoas que faziam observações sobre a empolgação ser resultado do consumo da bebida.

Uma das frases mais marcantes que ficaram na memória é a seguinte: “quando eles começam a bater os tambores é só botar um garrafão de “Manda Brasa<sup>®</sup>”<sup>27</sup> no meio deles que amanhecem o dia, eles dormem na poeira”. São frases como essa que vão marcando nossas memórias. Só muito tempo depois, fomos entender o que elas significavam.

Na perspectiva de (BHABHA, 2011, p. 86), talvez estivéssemos nesse momento vivendo, presenciando “o descompasso com as modalidades de reconhecimento das culturas minoritárias e marginalizadas”. Para o autor, “o sujeito ou a comunidade discriminada ocupa o momento contemporâneo que está para sempre retardado, em termos históricos”. A cultura do morro é desprivilegiada no asfalto. É a cultura sem mercado.

Na penúltima administração, foi criada a Secretaria de Cultura. Para a “Pasta” foi nomeada uma pessoa muito conhecida no cenário cultural capixaba, que graças à influência política que gozava junto à Secretaria Estadual de Cultura, fez um trabalho de resgate cultural com ênfase na cultura italiana do município, trabalho esse muito elogiado pelos descendentes diretos dos colonizadores.

A localidade mais beneficiada foi a de Demétrio Ribeiro, onde as marcas da imigração italiana são muito presentes. Ali, existem os casarões dos primeiros moradores do município que se encontram em boas condições de conservação.

---

<sup>27</sup> Marca registrada de aguardente produzida no município e, por isso, muito conhecida pelos moradores.

Essa localidade também se destaca pela existência de uma luteria<sup>28</sup> onde são produzidos instrumentos de cordas, principalmente violinos e ukuleles. Esse local foi escolhido exatamente pelas marcas da colonização.

Hoje a ênfase é dada à produção de arcos de violinos, que dado à qualidade de sua produção, é exportada para países como a Itália. A então criada Secretaria de Cultura fomentou junto à Secretaria de Agricultura a criação de um circuito de agroturismo com ênfase na culinária italiana, não só em Demétrio Ribeiro, como também em Acioli.

Percebe-se claramente que existe um lugar demarcado para a população do município de acordo com seu padrão social e ou sua etnicidade. O apagamento do negro na história de João Neiva pode ser percebido nesse resgate histórico, na ênfase às lembranças de seus colonizadores. Salientamos que não há nenhum problema na preservação das marcas da colonização, apenas sentimos que essa história está incompleta.

Para os bairros ou localidades com alguns resquícios da colonização italiana, existe uma preocupação maior em se resguardar a cultura, incentivar ou promover alguma atividade cultural que enfatize seu pertencimento étnico. E para isso, sempre existem verbas. Enquanto que para a população empobrecida, resta a “caridade” dos projetos sociais ou de pessoas sensíveis que, voluntariamente, doam parte de seu tempo para tornar a vida da periferia mais interessante.

#### **1.1.3.1 “apaga os farol. Tira o capacete. Liga luz interna”**

A população negra e empobrecida do município está distribuída pela periferia, nos bairros mais próximos ao centro, principalmente entre os bairros de Fátima e Crubixá<sup>29</sup> e nos bairros mais distantes, Cristal e Santo Afonso. Cada um deles com características muito parecidas, principalmente quando se leva em conta a questão racial. São bairros cuja população é majoritariamente negra e empobrecida, com

---

<sup>28</sup> Oficina de construção e manutenção de instrumentos musicais, com foco em instrumentos de cordas feitos em madeira, artesanalmente.

<sup>29</sup> Palavra de origem indígena que significa provém do tupi-guarani e pode significar: “lugar onde se apanha seixos” (fragmento de rocha de diâmetro variável, transportado pela água, que lhe arredonda as arestas, utilizada na produção de enfeites e colares).

altíssimos índices de pessoas sem trabalho.

O Crubixá foi criado especialmente para alojar a população extremamente empobrecida que habitava precárias moradias à beira de uma linha férrea desativada, às margens do rio Piraqueaçu, que transbordava constantemente. A infraestrutura do bairro ainda é bastante precária. Foi criado e abandonado à própria sorte pelo poder público municipal. Situações como essas nos remetem a Santos (2008), pois este comportamento transforma o sistema de desigualdade entre as raças em sistema de exclusão, e isso ocorre tanto na esfera nacional quanto na global.

Para o autor, o sistema de exclusão propagado e imposto nos moldes do colonialismo entranhado provoca o interdito dos “sem classes”, Santos (2008), da exclusão, resultado do trabalho escravo, do período colonial que culminou no sistema mais perfeito de manutenção de desigualdades. Essa desigualdade produzida é camuflada pelo discurso do “novo darwinismo social”, no qual os indivíduos são levados a acreditar que são responsáveis por si mesmos.

O indivíduo é chamado a ser o senhor de seu próprio destino quando tudo parece estar fora de controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho, mas da falta dele (SANTOS, 2008, p. 300).

Desde a sua criação, existem problemas sociais extremamente graves. Atualmente o bairro é tido como o reduto do tráfico de drogas. Muitos estudantes da escola pesquisada se originam desse bairro. Nas conversas com eles é possível perceber o quanto ficam constrangidos em dizer que moram no bairro. Alguns se dizem discriminados em função de morarem lá.

*“Quando falamos que moramos lá em cima, no Crubixá, o pessoal da sala faz zuação com a cara da gente. No início ficávamos tristes, mas agora já estamos acostumados, não ligamos mais. Às vezes fazemos zuação entre nós mesmos”* (Relato de um aluno do 7º ano).

Essa “zuação” possivelmente não acontece só na escola. Existe uma espécie de medo social dos moradores de bairros periféricos, os bairros que, para muitos, não deveriam existir. Na subida do bairro, até pouco tempo era possível ler no muro aquele recado com três ordens nada sutis, comuns em bairros onde a violência, na

forma de tráfico de drogas impera: “apaga os farol. Tira o capacete. Liga a luz interna” <sup>30</sup>. Na primeira ordem, poderíamos dizer que o recado retrata a ação do público para com a população ali residente: “apaga o farol”, o poder público não enxerga quem está ali, o poder público “apaga o farol” para não ser visto pela população residente ali, a não ser em época de eleições.



**Imagem 3:** identificação de “território” deixado para quem visita o bairro.

**Fonte:** arquivo da autora.

Hoje a frase foi apagada, em seu lugar tem a inscrição “Comunidade CB td2”, que de acordo com a linguagem do tráfico significa: Tudo 2 (Td2, TDII): “está tudo em paz!”. Esta frase também faz referência às duas letras da facção Comando da Paz (CP).

Na última vez que tivemos a oportunidade de visitá-lo, pudemos verificar de perto o descaso para com aqueles moradores. Ainda há ruas não calçadas, é possível ver algumas casas com o esgoto sendo jogado diretamente na rua. A coleta de lixo parece não existir com a mesma regularidade como no centro da cidade.

Nesse bairro, faltam ações do poder público, sobram mazelas. O que mais chamou a atenção, para além de perceber a movimentação nada sutil dos jovens integrantes

---

<sup>30</sup> Escrita dessa forma.

do tráfico, foi ver uma casa onde uma senhora sentada à porta olhava para fora, no vazio, em uma cadeira de rodas. Via-se claramente que ela não poderia sair sem que um “aparato de segurança” fosse montado para isso, pois havia uma vala enorme na rua em frente ao seu portão. Qualquer tentativa de se locomover sozinha para a rua, certamente lhe causaria grandes transtornos.

Nesse bairro, como dissemos anteriormente, existe um projeto social que tenta suprir as carências não só materiais, que são facilmente detectadas no local, como também afetivas, como pode ser percebido no destaque a seguir:

O Projeto Crubixá JHJ, no município de João Neiva, no Espírito Santo, comemorou a Semana da Solidariedade. [...] crianças e adolescentes atendidos participaram de oficinas que tiveram uma nobre missão: mostrar a importância de ser solidário, não somente doando bens materiais, mas também por meio de atitudes simples e bonitas, como um sorriso, um abraço e uma palavra amiga.<sup>31</sup>

O projeto JHJ<sup>32</sup> já atendeu a aproximadamente 200 crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em situação de vulnerabilidade social. Foi idealizado pelo Padre da paróquia local em parceria com a Organização não Governamental - ONG - Caritas<sup>28</sup>. Esse projeto conta com o apoio direto de pessoas que trabalham como voluntários que colaboram com campanhas de doação a arrecadação de donativos.

No bairro de Fátima, considerado como o segundo mais violento, em função de ter sido formado há mais tempo, já existe uma estrutura mais organizada: conta com uma unidade escolar pública de educação infantil. A situação de vulnerabilidade também está associada ao tráfico de drogas, porém, bem mais “sutil” – se é que se pode chamar o tráfico de drogas de sutil em algum lugar de periferia! - que no bairro Crubixá, porém, não menos violento.

A ação do tráfico de drogas não é percebida à luz do dia. Aqui, a proteção vem dos

---

<sup>31</sup> Por Fernanda Farina Fraga / Assessoria de Comunicação da Diocese de Colatina – ES. Disponível em: <<http://caritas.org.br/turminha-do-projeto-crubixa-arrecada-alimentos-e-roupas/31808>>. Acessado em: nov.2017.

<sup>32</sup> José Homem Justo- JHJ. Uma homenagem que o fundador do projeto faz a São José, descrito na passagem bíblica em Mateus 1-19, que descreve José como sendo um homem que não questionou a ordem divina de amparar ‘Maria, Mãe de Jesus’, que viria a formar a Sagrada Família.

<sup>28</sup>A Cáritas é uma organização de nível internacional cujo nome vem do latim (caritatis), que significa caridade.



muros. As residências são bem mais estruturadas, pois o poder aquisitivo dos moradores lhes permite construir suas casas, geralmente com fachadas diferenciadas, por detalhes de arquitetura que dão a entender que houve um planejamento em relação à construção da moradia. A escola de educação infantil é elogiada pelos moradores do bairro. Existe a associação de moradores que cuida como pode daquilo que está ao seu alcance.

Nesse bairro não existem projetos sociais, desses mais tradicionais, comuns em bairros periféricos, que se preocupam com a fome material das crianças e adolescentes. Esse tipo de fome não é tão estampado como no bairro citado anteriormente. Existe uma família formada por mãe e filho alfabetizadores que, de forma muito peculiar, abriu sua casa e a transformou em um espaço de leitura e contação de histórias chamado “Confabulando”<sup>33</sup>.

Os idealizadores definem como sendo uma biblioteca ou espaço cultural, onde crianças podem frequentar todos os dias, no horário contrário ao seu tempo escolar, para ler livros e ouvir histórias, pintar, se divertir e evitar ficar muito tempo, ociosas pelas ruas.

Todos os meses eles organizam um encontro maior de contação de histórias onde crianças do bairro, tanto as que frequentam a casa durante a semana, como aquelas que não são frequentadoras no dia a dia, podem se encontrar. É um trabalho de sensibilização para a leitura, para o encontro. A cada encontro mensal de contação de histórias aumenta o número de crianças e adolescentes acompanhadas por seus pais.

Os encontros que começaram inicialmente na sala da casa, hoje, em função do grande número de admiradores da iniciativa que comparecem, não é mais possível que sejam feitos na sala. São realizados na rua em frente à casa ou na quadra do bairro. Nesse espaço, a leitura começa, literalmente no muro, com motivos infantis pintados em preto e branco pelo alfabetizador e contador de história. Aqui, ressignificar a história é fundamental. Muitas das crianças e adolescentes frequentadores do espaço, já experimentaram algum tipo de violência, tanto

---

<sup>33</sup> As ações desta família, em relação às atividades realizadas nesse espaço, podem ser confirmadas tanto no blog <https://confabulandocomtiohelder.blogspot.com.br/>, quanto nas redes sociais, no Facebook: <https://www.facebook.com/helder.guastti>.

diretamente quanto indiretamente. Algumas tiveram familiares próximos vitimados ou envolvidos com situações de ilicitudes, ou sofreram violência doméstica, muito comum no bairro. Preencher o tempo com a literatura é mais que um presente, é uma possibilidade.



**Imagem 4:** Momento em que o muro do espaço Confabulando era pintado  
Fonte: Acervo de Helder Guasti, idealizador do espaço<sup>34</sup>

Espaços como esses, embora não sejam vistos, por nós, como “salvadores da pátria”, tem sua função no sentido de fazer com que os sonhos, as fantasias daqueles que, de alguma forma, experimentaram algum tipo de abandono não morram. O imaginário despertado pela literatura torna mais leve a realidade de muitos deles. Espaços como esses ganham destaque, principalmente quando o poder público não se faz presente.

Iniciativas como essas são de grande relevância para os moradores dos bairros onde vivem e, conseqüentemente, para o município, dada a importância do trabalho que desenvolvem. Entretanto, infelizmente tais trabalhos ainda não dão conta de superar a falta de oportunidades para as juventudes, principalmente aquelas oriundas dos bairros empobrecidos, que geralmente, encerram seus estudos ao final

<sup>34</sup> Embora tenhamos a Imagem do muro pintado, optamos por utilizar a imagem do momento em que o muro foi pintado.

do ensino médio, isso, quando terminam.

Isso faz com que as taxas de desocupação engrossem as estatísticas da Síntese Indicadores Sociais -SIS- IBGE (2017, p.23), pois de acordo com a pesquisa: “os pretos ou pardos constituíam-se na maior parte da população desocupada e, ainda assim, aumentaram a diferença em relação à população branca – 62,6% contra 36,7%, respectivamente, em 2016”.

As juventudes empobrecidas do município, como já dissemos, não tem muitas oportunidades de diversões, de prática de esportes, de cultura, de trabalho, a não ser que, em alguns casos, se tiverem boas notas e, se forem bem disciplinados na escola, consigam encaminhamento para estágios em uma das quatro instituições financeiras ou para empresas, as poucas existentes nesse espaço geográfico – os três supermercados, para trabalharem como embaladores e repositores – o que não cobre a demanda. Outra possibilidade é a de conseguirem colocação em empresas dos municípios vizinhos, como menores aprendizes.

De acordo com o documento citado, “as oportunidades de empregos, ou seja, o nível de ocupação diminuiu de 59,1%, em 2012, para 52,6%, em 2016, entre os jovens”. Isso significa que as juventudes empobrecidas permanecerão aumentando, e é necessário destacar que essa desocupação é destacada entre pretos e pardos. De acordo com o mesmo documento “uma jovem preta ou parda possuía 2,3 vezes mais chances do que um jovem branco de não estudar nem estar ocupada em 2016” (p. 52).

Aliás, se para os jovens de maior poder aquisitivo existe uma grande possibilidade de fazerem intercâmbio cultural em países, principalmente europeus, isso é constatado pela pesquisa citada. Os filhos de pais que formam o topo da pirâmide social estabelecida pelo capitalismo, ou seja, que estão no estrato A da escala monetária, tem 14 vezes mais chances de continuarem nela que os que nasceram na base da pirâmide – aqueles que estão nos estratos C, D e E - de ascenderem nessa pirâmide. Aos jovens da periferia, não todos, é ofertada a possibilidade de se tornarem menores aprendizes. Em alguns casos é o melhor que resta para a juventude empobrecida.

Dizemos isso, sem a intenção de alimentar um pessimismo acerca do futuro da

juventude da escola da pesquisa. É importante salientar que não podemos olhar para a juventude apenas numa perspectiva de futuro, é distante demais para eles. Para a juventude é necessário falar de presente. Educação para o futuro da juventude se faz no presente. Também não intentamos colocar a escola pública apenas como o lugar de pobreza. Acreditamos em uma escola cheia de potências, embora nem sempre visibilizadas.

#### **1.1.4 Pontilhando o mapa**

Para o atendimento à escolarização de seus munícipes, o município conta com nove escolas públicas de ensino fundamental, sendo apenas duas delas até os anos finais. Uma escola privada de ensino fundamental, anos iniciais e uma escola estadual de ensino médio. Na década de 1990, havia quatro escolas de ensino fundamental II, uma escola privada e uma pública localizadas no centro, uma no bairro Cristal, a 6 km do centro, e uma no distrito de Acioli, localizado a 24 km da sede do município.

Na época, com relação às escolas públicas, a distribuição dos alunos era feita com base em alguns critérios. Inicialmente era a proximidade da casa que determinava qual escola o estudante deveria frequentar. Com o tempo os critérios foram sendo modificados.

Com a ampliação da escola do bairro Cristal, localizado à margem da BR 101, na altura do Km/205, que passou a funcionar também com os anos finais, ficou claro que os critérios haviam mudado. Essa escola passou a receber os alunos do interior e de bairros adjacentes. Aos poucos foi possível perceber que os estudantes defasados e os considerados como “extremamente indisciplinados” da escola de ensino fundamental II, do centro, eram enviados para lá.

A questão tornou-se tão evidente que era dito claramente, em tom de ameaça, aos alunos do centro, que se não se comportassem seriam enviados para a escola do Cristal, o que geralmente era feito. Com isso, aglomeraram-se os problemas na escola, decorrentes de brigas frequentes. Nos recreios, a tensão era constante. Não era raro encontrar armas na escola.

#### 1.1.4.1 Memórias do “O Carandiru”

Em função das constantes situações de violência da/na escola, ela foi apelidada de “Carandiru”. Um apelido extremamente infeliz, em alusão ao massacre do pavilhão 9 do complexo penitenciário “Carandiru”, localizado em São Paulo, ocorrido em 2 de outubro de 1992. Essa comparação era, no mínimo, deprimente. Como é possível imaginar uma escola de ensino fundamental II, onde pulsa a potência de vida da juventude, pudesse ser comparada ao Carandiru? Espaço onde vidas de 111 “sem nomes” foram banalizadas, tornaram-se “vidas não passível de luto [...] cuja perda não é lamentada porque nunca foi vivida, isto é, nunca contou de verdade como vida” (BUTLER, 2015, p.64).

É necessário ressaltar que as/os professoras(es) que atuavam na escola em questão, na época, eram recém-formadas/os, muitas/os delas/es estavam começando sua trajetória profissional nesse espaço tão conturbado. Assim, somavam-se os problemas. Muitas/os, complementavam suas licenciaturas com estudos adicionais que lhes davam o direito de lecionar nas séries finais do fundamental, no caso da falta de professores. Situação muito comum na época. Ressalta-se que esses profissionais tinham saído de um contexto de formação - curso de Magistério no município em questão – com características profundamente castradoras, em que a rigidez e a humilhação eram marcas de algumas das/os docentes que atuavam nos cursos de formação de professores.

Alguns dos professores, eram resultados de um curso de formação cuja pedagogia, conforme Foucault, (1996, p. 122), se “formou a partir das próprias adaptações da criança as tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, em seguida, leis de funcionamento de instituições e forma de poder sobre a criança”, nesse caso, sobre as juventudes.

A falta de experiência levava as/os professoras(es) a naturalizarem os métodos pouco afetuosos utilizados por seus professores. Muitas/os chegavam a sugerir formas de castigos com um infeliz saudosismo como: *“no meu tempo, não tinha moleza, a gente caía na palmatória e quando chegava em casa, levava outra surra*

*do pai*<sup>35</sup>. Era uma pedagogia baseada na prática discursiva da disciplina que se torna a “regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização”; Foucault, (1992, p. 106).

Legalmente não existia a autorização para as práticas disciplinares abusivas. O Estatuto da Criança e do Adolescente, havia acabado de ser aprovado, porém, o documento não era conhecido pela maioria das/dos professoras(es), mesmo porque, se nos dias de hoje, com veículos de comunicação tão eficientes, ainda acontecem situações de extrema violência entre/para/com os atores da escola, imagine no início dos anos 90.

Nesse contexto, os estudantes iam se conhecendo e superando as dificuldades de relacionamentos entre eles, já que existia uma rivalidade entre eles, em função de serem oriundos de diferentes bairros do município, grande parte defasados e desmotivados pelos anos de repetências. Com tempo de convívio, e com trabalho intenso de intervenção por parte de professores/as, eles, aos poucos foram se acostumando com o espaço, com os colegas, e os conflitos entre eles diminuindo. Dois a três anos depois, o apelido de “Carandiru” já não fazia sentido. A escola foi dando lugar a um ambiente onde era possível desenvolver excelentes trabalhos com os alunos.

Alguns anos depois, em 2002, com a redução do número de estudantes do Ensino Fundamental II e, por questões político-partidárias, foi desativado esse nível de ensino, e os alunos, não mais os mesmos da escola “Carandiru”, foram enviados para a escola da sede do município que aqui chamamos de “Escola Passagem”

Em 2006, retornou o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental II. Porém, com o reduzido número de alunos e a falta de professoras(es) interessadas/os em retornar à escola, uma vez que, em função de sua primeira desativação, realocaram suas cadeiras para a “Escola Passagem”, única de Ensino Fundamental II do centro. No segundo semestre de 2009, esse segmento, mesmo contra a vontade da comunidade, foi novamente desativado.

No ano de 2005, com a municipalização, a escola de Acioli que estava sob a

---

<sup>35</sup> Frases ditas repetidas vezes por professores para se referirem aos tratamentos com a indisciplina.

responsabilidade do Governo Estadual passou a ser gerida pela Prefeitura Municipal de João Neiva. Atualmente a escola atende a 150 alunos, sendo 17 da Educação Infantil, 64 do primeiro segmento e 69 do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Desde a sua expansão, atende aos alunos de baixa renda do distrito de Acioli e de Barra do Triunfo, uma vez que as famílias de maior poder aquisitivo, ditas “tradicionais”, enviam seus filhos para estudar em escolas particulares da sede do município ou são enviados para Colatina. Os alunos indisciplinados que antes eram enviados para a escola do bairro Cristal, hoje são encaminhados para a de Accioli. Esta escola também recebe os alunos transferidos, compulsoriamente, por indisciplina da “Escola Passagem”, conforme será constatado na análise dos dados dessa pesquisa mais adiante.

Ainda no contexto da escolarização dos moradores do município, a escola privada era uma alternativa para os moradores com médio poder aquisitivo - como comerciantes, funcionários diretos ou indiretos das empresas citadas anteriormente, de funcionários públicos, entre eles, algumas/uns professoras/es. Estes tentavam justificar a matrícula de seus filhos na escola privada (embora não fosse necessário, já que cada família tem direito de matricular seus filhos na escola de sua preferência, desde que tenham condições financeiras para isso), utilizando o seguinte argumento: “coloquei meu filho na escola privada, não pela qualidade de ensino, mas pela ‘clientela’”. Na época, a “clientela indesejada” da escola pública, com a qual os filhos de algumas/uns professoras(es) não podiam “se misturar”, era bem mais heterogênea que a escola de hoje.

#### **1.1.5 Do porto para zarpar e chegar**

##### Onde tudo se passa, ou por onde, muita coisa passa

A Escola Passagem foi inaugurada em 1978, sob a Portaria Nº 863-ES, de 11/03/78. Hoje conta com aproximadamente 900 alunos distribuídos em dois turnos. Está estruturada em prédio próprio de dois andares, ocupando uma área total de 2.356,88 m². No térreo, estão localizadas as salas da direção e coordenação pedagógica, a sala dos professores, a sala de recursos destinada ao trabalho de apoio aos

estudantes com deficiência.

Nesse pavimento estão localizados a secretaria escolar, o auditório, a biblioteca, a sala de planejamento de professores, o refeitório, os banheiros, o palco, o almoxarifado e o pátio, ocupando uma área de 1.185,42 m<sup>2</sup>. Nos fundos da escola, localiza-se um segundo pequeno pátio que serve como “válvula de escape” para os sons, burburinhos típicos da vida pulsante que habita a escola.

Em frente, imediatamente após a avenida principal, há uma quadra de esportes, onde são realizadas as aulas de Educação Física e os eventos direcionados a todos os estudantes ao mesmo tempo. No segundo piso, encontram-se as salas de aula, os banheiros, a sala da coordenação de turno e o laboratório de informática. O acesso para o segundo piso se dá através de uma escada localizada próxima à secretaria escolar, e uma rampa no refeitório. O segundo pavimento ocupa uma área de 1.151,29 m<sup>2</sup>. A escola como um todo é ampla, bem ventilada, com boas condições de higiene. Entretanto, por estar situada no centro, lateralmente à entrada principal da sede do município, onde existe um quebra-molas e uma faixa de pedestres, várias salas são prejudicadas acusticamente quando os veículos automotores, principalmente caminhões, necessitam retomar a aceleração após passar pelo quebra-molas.



**Imagem 5:** Vista da Escola Passagem. **Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), os alunos são divididos



numericamente, quase que igualitariamente, entre os turnos matutino e vespertino. Atende a 21 estudantes com algum tipo de deficiência comprovada por laudo médico. Esses estudantes são atendidos de forma colaborativa por cuidadores nos dois turnos em que a escola atua.

Até 2015 a escola trabalhava com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que a mantinha funcionando no horário noturno. Hoje, mesmo com a insatisfação de muitos professores da rede municipal, por alegação de crise nas finanças do município, essa modalidade voltou a ficar a cargo da Secretaria Estadual de Educação – SEDU. Os alunos da EJA foram transferidos para a escola estadual de ensino médio. Com isso fica fechada no turno noturno. Não existe previsão de atividades para o turno.

A pesquisa foi feita, mais especificamente, com os estudantes matriculados nos 7<sup>os</sup>, 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos, onde buscamos mapear os elementos informativos sobre os processos de subjetivação que possam ser entendidos como formas de violência entre/para com esses atores.

Nossa ênfase foi dada aos “ditos” e “escritos” nas observações dos cadernos de registros de ocorrências e demais documentos de acompanhamentos de alunos que enfatizassem questões de disciplina e violências, de forma a acompanhar os processos na perspectiva da instância micro de poder instituído no cotidiano escolar.

Os elementos documentais foram inventariados e tiveram seus conteúdos analisados e discutidos durante as conversações, compreendidas por Carvalho (2009, p. 187), como “não apenas como a dimensão oral da linguagem, mas como uma linguagem em todas as suas manifestações, faladas, escritas, pictórica, etc., incluindo a dimensão do silêncio”, estabelecidas com os diferentes atores da escola.

Para atingirmos aos objetivos propostos, buscamos analisar alguns documentos que ajudaram a compor a pesquisa naquilo que lhe era objetivo. Assim foram verificados os documentos de encaminhamentos de adolescentes à escola pelos órgãos de controle jurídico e vice-versa, o tratamento dado a tais documentos pelo corpo técnico-administrativo da escola. Foram verificados, também, cadernos de ocorrências, onde geralmente constam informações sobre o cotidiano escolar.

Ao cartografar os movimentos do cotidiano escolar, por meio dos procedimentos

descritos, produzimos dados sobre as formas pelas quais as adolescências em questão são vistas pelos professores e demais atores da unidade escolar. Para a sistematização e organização de informações, utilizamos alguns instrumentos que nos serviram de referência para a produção de dados. No sentido de atingir os objetivos já descritos, realizamos cruzamentos dos fatores violência, raça/etnia no tensionamento das relações entre/para/com sujeitos adolescentes.

Nesse percurso, os registros discursivos dos sujeitos da pesquisa, pedagogos, direção, família e representantes dos órgãos de proteção às adolescências foram utilizados no sentido de consolidar os resultados e na análise dos dados.

De acordo com Linhares e Garcia (2001, p.51), a escola é um espaço onde são produzidos “ruídos, sons graves, agudos, metálicos, agressivos, pungentes, gritos, sussurros e silêncios, e tem cheiros que falam de fome, de medo, de desejo, de pobreza, de ansiedade, de dor e de prazer”. Ainda, segundo as autoras, revela a forma com que seus atores, “quando tocados, revelam suas histórias, de como foram cuidados ou abandonados”.

Na escola, também são produzidos os principais mecanismos de transformação de um povo, visto que portam e tem como função ou compromisso a promoção do ser humano, no que se refere ao respeito à diferença, à cultura de grupos minoritários e a outros aspectos com esse mesmo sentido (Gomes, 2008).

Centrando nossa proposta na discussão das questões relacionadas às juventudes, no que se refere à questão racial, geralmente presentes em proporção numericamente maior nas escolas públicas, podemos dizer, concordando com Gomes (2008), que a escola não é a única responsável pela produção do racismo, mas dependendo de como ele é tratado, dialogado e problematizado por ela, pode sair reforçado ou enfraquecido. É nessa última prerrogativa que apostamos quando estabelecemos relações com a escola pesquisada.

MUNANGA (2006, p.16) define o racismo como sendo uma “ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns”. Ainda segundo o autor, as características físicas servem como “suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores

desiguais”.

Nesse viés, de acordo com SCHWARCZ (2007), o racismo no Brasil se origina do conceito de raça. A autora afirma que tal conceito tem como base o darwinismo que implicou em um ideal político, um diagnóstico sobre a submissão e também a possível eliminação das “*raças inferiores*”, que converteu em uma espécie de prática avançada do *darwinismo social*, cujo objetivo era a formação de uma produção eugênica. Tal ideia foi sendo reforçada por intelectuais em vários momentos históricos, como em 1911, pelo diretor do Museu Nacional, quando declara em seu discurso em um congresso internacional, que o Brasil teria no branqueamento a solução e a saída para o atraso para o qual estaria fadado se a população negra continuasse a crescer.

Este mesmo darwinismo para SANTOS (2008) dá o status de superioridade ao colonizador que estigmatiza, condena e demoniza a chamada raça inferior. Tal comportamento transforma o sistema de desigualdade em sistema de exclusão. Isso ocorre tanto na esfera local quanto global.

Assim, retornando a Gomes (2008), fugindo da ideia de se ter a escola como fonte de todo mal, salientamos que nesse espaço se repetem as práticas cotidianas dos espaços não escolares. A escola é engessada por mecanismos complexos produzidos pelo eurocentrismo e outros fatores que nem sempre estão colocados de forma explícita. Cumpre, nesse sentido, buscar desinvizibilizar as práticas sociais que trabalham no sentido de provocar os maus encontros principalmente com a juventude.

Como muitos outros espaços sociais, a escola tem sido um lugar onde o apregoamento dos discursos universalizantes tem habitado. A diferença, embora não seja oficialmente negada, e apresentada nos currículos oficiais, de forma a enfatizar a homogeneização. Segundo Esteban (2012), educar para o “homogeneísmo” parece ter sido o projeto principal de um currículo que, desde os seus primórdios, foi preparado nas/pelas bases colonialistas, baseado em certezas eurocêntricas que se pretendem hegemônicas.

Trabalhar a desconstrução dessas questões pode ser um dos maiores desafios *teoricopráticos* da educação na atualidade. Ignorar a diferença, ou tentar uniformizá-

la, talvez tenha sido um dos modos de fazer predominar os preconceitos e discriminações, formas de violências, *entre/para/com* os atores da escola.

## CAPÍTULO 2

### 2. JUVENTUDES: MODOS DE VER, MODOS DE SER

*Me dizem ainda infante  
Me querem adulto  
Esse rótulo, não quero!  
Infante não sou,  
Talvez me queira inaudível  
Tenho verdades insuportáveis  
Que não foste capaz de dizer  
Falo de coisas, muitas coisas...  
Que você talvez desejasse  
Mas...não cabiam no seu tempo<sup>36</sup>.*

Apostar na tessitura de uma tese com temática voltada para as juventudes, na perspectiva em questão, é, antes de tudo, uma aposta na potência daqueles que não se deixam escapar ou capturar. É apostar na imprevisibilidade das perguntas e, sobretudo, das respostas que retornam delas. É apostar em um caminho às cegas, em um voo no escuro, sem a utilização de “radaressonares”. É tentar ouvir os inaudíveis que provocam pensamentos de quem pode, nesse caminho, se abrir às singularidades, aos possíveis, ao que não sabemos de onde partiu e onde vai chegar, é ir para além do negativismo que muitos adultos têm atribuído às juventudes.

No texto “Máscaras, jovens e ‘escolas do diabo’”, Pais (2008, p.8), afirma que “Os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam”. Nessa linha de pensamento, podemos perceber que existe um conceito sendo elaborado socialmente, estabelecendo divisões e hierarquizações em relação à vida. Existe uma construção social estabelecendo parâmetros para o que pode e o que não pode um jovem. Da mesma forma, o que pode ou o que não pode um adulto.

Nessa fase da vida, é preciso se afirmar como o “não criança”, que o caracterizava

---

<sup>36</sup> Devaneios da autora. Chamamos de devaneios as tentativas de poetizar algumas situações que nos parecem pesadas como uma forma de trazer possibilidades onde as situações possam ser vistas com caos.

até pouco tempo e o “não adulto” que quase sempre deseja ser. É a solidão do “eu” na incerteza da vida adulta ou o afloramento da altivez, a “prepotência”, do corpo que não adoece, do colágeno na proporção exata, a definição muscular, a ostentação das formas, o corpo que pode “quase tudo”. A fixação da imagem do corpo que lhe será gravada eternamente na memória. Enfim, o sentimento de imortalidade, a vida pulsante, a vida bela no mais literal sentido da palavra. É a contradição do transitório que se deseja permanente. É uma fase que pela não imortalidade, não será eternizada, a não ser na memória.

Para o autor (idem, p.8) “Quando falamos de ‘juventude’, estamos profundamente comprometidos e emaranhados numa complexa teia de representações que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas” (PAIS, 2008). Embora existam diferentes modos de ser jovem, a diferença fundamental entre eles se estabelece ou pode ser estabelecida nas suas origens e condições sociais, que fazem criar “etiquetagens”, que nem sempre correspondem ao real.

A organização de produtos derivados do capitalismo movimenta uma rede de interesses cumulativos, competitivos e globalizados que, somados ao individualismo, influencia, em grande medida, as subjetividades dos diferentes grupos humanos. Valores éticos e democráticos são distorcidos em função do capital e de seus reflexos na sociedade, Chauí (2003). Essa lógica vem provocando, também, o empobrecimento de uma grande parcela da população em todo o mundo, sobretudo para as juventudes.

O empobrecimento material e a fragilidade das relações, dada as condições sociais vivenciadas cotidianamente, principalmente nos bairros periféricos, têm provocado situações de adversidades extremadas. A escola, assim como a sociedade da qual se deriva, “em geral tem sido territórios de afirmação de estigmas, de rótulos, de hierarquias muito duras que alimentamos em nome do coletivo. Assim, o coletivo é qualquer coisa. O fascismo é uma prática coletiva também” (DIAS, 2012, p. 71-72). Dessa forma, a escola não consegue lidar de forma satisfatória com as múltiplas questões desafiadoras que a atravessam.

Assim, o trabalho na/da instituição escola, de alguma forma, se faz na insegurança,

o que tem provocado dúvidas, angústias, injustiças, e tantos outros sentimentos não potencializadores para as pessoas envolvidas.

Nesse sentido, a instituição escolar e suas formas de organização dos espaçotempos demarcam critérios culturais que incidem sobre a construção das juventudes como se fossem desprovidas de experiências e, por isso, vistas como “incapazes” de tomar decisões, fazer escolhas, rejeitar o que lhes é oferecido.

Pensar as juventudes, nessa perspectiva, significa ignorar as diferenças que lhes são inerentes, a intensidade de seus desejos, o encantamento ou a aversão ao espelho que nem sempre reflete aquilo que o capitalismo estético deseja ver. Assim, buscamos as juventudes, não como elas têm sido desenhadas nos muitos trabalhos, na essência da negatividade, “como geradoras de problemas sociais” (PAIS, 2008, p. 29), mas de forma a expor a potência da vida nem “nua” nem “besta”, mas na “vida bela”, (Pelbart, 2007).

Buscamos desconstruir a ideia de uma juventude tida por muitos como uma fase de incertezas, dúvidas, ansiedade, hedonismo desequilibrado, que busca o prazer desenfreado daquilo que nem sempre se tem, para reafirmar um pensamento jovem, com uma potência de vida que não aceita a coação como forma de força, de poderes que não reconheçam a liberdade como a forma mais concreta de expressão humana. Apesar de as frias estatísticas oficiais jogarem no time contrário, desacreditando que é possível virar, apostamos no jogo. Apostamos, entretanto, que seja possível, mesmo que nos acréscimos ou, quem sabe, na prorrogação.

## 2.1 NÚMEROS DEMAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS DE MENOS

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas Brasil<sup>37</sup> (ONUBR, 2015), o mundo possuía em 2010, 1,8 bilhões de jovens e adolescentes, considerando a faixa de 10 a 24 anos. No Brasil esse número ultrapassa 51 milhões, o que equivale a 27% da população. Considerando a faixa etária de 15 a 24 anos, esse número total ultrapassa 34 milhões de pessoas.

---

<sup>37</sup> Dados da ONU/BR. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/adolescentes-e-jovens-sao-28dapopulacao-mundial-onu-pede-mais-investimentos>. Acesso em out/2016.

Quando um documento chancelado por quaisquer das esferas de poder enfatiza os números excessivos de mortes de adolescentes e jovens de pertencimento racial diferentes dos modelos discursivos ou hegemônicos do capitalismo estético, ao dizer, na sua parte introdutória (ONUBR, 2015, p.2) que “é crucial que as leis e as políticas públicas nacionais estejam orientadas a fortalecer as trajetórias juvenis, oferecendo-lhes um ambiente favorável para construírem seus projetos de vida”, o país explicita sua responsabilidade pelas mortes desses sujeitos oriundas da falta dessas políticas. Reconhece que existem diferenças de tratamentos e oportunidades aos sujeitos da diferença.

As Juventudes que não pertencem aos padrões estéticos de beleza, localizam-se em um campo social conflituoso, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico, e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes (GOMES, 2003, p.8).

Segundo o Resumo Executivo da Situação Mundial Infância 2015, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o mundo abriga cerca de 2 bilhões de pessoas com idade compreendida entre 10 e 19 anos (em 2050 haverá 9 bilhões – aproximadamente 2,7 bilhões com menos de 18 anos)<sup>38</sup>. Paradoxalmente, esse número extraordinário, que poderia representar uma enorme vantagem frente a muitos outros países que têm sua população considerada envelhecida, essa parcela da população no Brasil, pelos cuidados que recebe, parece não ser tão importante assim.

Se comparamos o número de trabalhos acadêmicos sobre a infância com o número de trabalhos sobre a juventude, podemos afirmar que os sobre as juventudes ainda são muito incipientes. Em sua maioria, as pesquisas sobre esse grupo etário, geralmente estão relacionadas à gravidez precoce, às questões de natureza biologizantes, ao envolvimento com situações de ilicitudes. Inexistem políticas públicas específicas para a juventude, sobretudo para a juventude dos bairros

---

<sup>38</sup> SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2015: Resumo Executivo UNICEF. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/Unicefsowc/sitmundinf2015reimagineofuturoresumo.pdf>. Acessado em mai/2015.



periféricos. Quando surge alguma ação em prol dessa camada da população, esta é protagonizada por organizações não governamentais, mantidas por órgãos internacionais ou de forma terceirizadas pelos poderes públicos em todas as suas esferas.

Embora tenha aumentado o acesso à escola por juventudes mais empobrecidas nos últimos anos, a permanência nem sempre é garantida. Recentemente o Brasil deu grandes passos no sentido de diminuir as diferenças com relação à infância. Mais precisamente, nos últimos 20 anos, foram implementadas políticas fundamentais para a melhoria das condições de vida na infância, diminuindo a mortalidade infantil, combatendo a exploração da mão de obra de crianças, e quase universalizando o acesso ao ensino fundamental.

## 2.2 SUBJETIVIDADES MARCADAS, GENOCÍDIO DE COR E CLASSE

*Na rua a giripoca pia,  
 Na rua o bagulho é doido,  
 Não me venha dizer que nossa luta é em  
 vão, porque quando passa na rua eu sinto o  
 seu olhar de repulsa.  
 [...]  
 Até quando serei violentado por você?  
 Minha angustia é silenciosa,  
 eu luto todos os dias contra as suas falas  
 tendenciosas.  
 [...]  
 Nossa luta não para aqui,  
 mesmo que minha indignação te faça rir,  
 por ruas e vielas minha raiz nunca se altera,  
 PODE PARAR!!  
 Você não sabe o tamanho dessa violência,  
 PODE PARAR!!  
 Só lembra de nós quando o “balanço geral”  
 vomita as notícias sobre as balas que nos  
 destroem.<sup>39</sup>*

Um número significativo de artigos, dissertações e outros escritos sobre as juventudes tem seus títulos ligados a termos como “conflito com a lei”, “privação de liberdade”, “situação de vulnerabilidade” que, geralmente, estão relacionados ao

---

<sup>39</sup> Parte do Poema de Juliano Eliseu da Silva, aluno de Pedagogia. Elaborado na sala de aula, durante a exibição de vídeo sobre educação para as relações etnicorraciais em 21/11/2017.

envolvimento com drogas e ou algo muito próximo a isso. Vale ressaltar que o envolvimento com drogas tem sido motivo para que se justifique o extermínio dos atores dessa faixa etária que, conforme os dados estatísticos têm seus pertencimentos raciais e sociais demarcados. São, em sua maioria, pretos, pardos e empobrecidos.

De acordo com o Mapa da Violência<sup>40</sup> (2016, p. 57), em 2003, morreram proporcionalmente, 71,7% mais negros que brancos. Em 2014, esse número pula para 158,9%. O documento mostra que “em Alagoas, em 2014, foram assassinados 60 brancos e 1.702 negros. Taxas de 6,4% homicídio por Arma de Fogo - HAF- para brancos e 71,7% para negros, - vitimização negra<sup>41</sup>. Nesse estado, 1.028,2% morrem assassinados (11 negros por cada branco).”<sup>42</sup>

No documento em questão, fica explicitada a responsabilidade direta do poder público pelas mortes desses sujeitos como consequência da falta de políticas voltadas ao combate às situações de perigos que resultam na morte da dignidade e, consequentemente, física. Reconhece-se que existem diferenças de tratamentos e oportunidades aos sujeitos da diferença.

Os currículos que ignoram as diferenças provocam silenciamentos que, costumeiramente, impedem que conversações sobre essas questões avancem. Os silenciamentos sobre a diferença negam direitos fundamentais às populações que compõem as maiorias minorizadas, entre as quais destaco as populações LGBTs, negros, indígenas, ciganos, empobrecidos, entre muitos outros, geralmente submetidos a posições de incômodo pelo simples fato de existirem.

A diferença não se faz perversa ou satanizada. O que precisa ser questionada é a diferença enquanto produtora de ausências que hierarquiza, que produz minorias e estereótipos, que Carvalho (2009, p. 111), define como sendo “modo de

---

<sup>40</sup> Mapa da Violência 2016: Homicídios por armas de fogo no Brasil. Júlio Jacobo Waiselfsz. Disponível em: [http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Mapa2016\\_armasweb.pdf](http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Mapa2016_armasweb.pdf). Acessado em Jan/2018.

<sup>41</sup> O autor chama de vitimização negra “a relação entre as taxas de HAF de brancos e as taxas de HAF de negros, cujo índice positivo indica o percentual (%) a mais de mortes negras sobre as brancas; ou o percentual (%) a mais de mortes de brancos, quando o índice é negativo.”

<sup>42</sup> Dados disponíveis em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf). Acessados em 10 ago/2016.

representação que reúne medo e desejo do outro, ataque e defesa que cala o direito da expressão de poder”. Assim, para a autora, a relação com o estereótipo colabora com a criação do “discurso cultural”, produtor da “autoridade cultural”. A mesma autora define como:

[...] um aparato (de poder), poder que se apoia no reconhecimento e na recusa das diferenças. Sua função estratégica é a criação de um espaço para os ‘povos sujeitos’ pela produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce a vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer e desprazer. Trata-se de uma forma de governabilidade que, ao delimitar a ‘nação sujeita’, apropria, vigia, dirige e domina as várias esferas de sua atividade [...] Assim, no jogo da autoridade cultural, para o exercício de seu poder, é preciso produzir o ‘sujeito subalterno’ como realidade social que é ao mesmo tempo um outro, mas ainda inteiramente visível e inteiramente apreensível. (p.110).

A diferença, que no contexto da escola pública de bairros periféricos, salta aos olhos, antes de ser vista como potência, incomoda, desconserta, grita. O tratamento para com a diferença gera desconfortos que podem ser sentidos quando olhamos mais atentamente para as narrativas dos estudantes, naquilo que é explicitado e o que fica subentendido ou que, não raramente, fica por dizer.

Questões dessa natureza colocam a escola e muitos outros espaços públicos, e não públicos, como lugares de exclusões. Lugares de educação pública, e não pública, que têm concessões públicas para funcionamento, cujo números citados anteriormente, “não interessam”, “não vem ao caso”. São escolas onde meninos como o “pequeno Thomas”<sup>43</sup> não podem estar. Escolas que não conseguem criar condições para que seus alunos possam “criar e recriar suas vidas”, de forma a adolecer com dignidade. Esses espaços corroboram para a existência de estatísticas tão entristecedoras.

Desse modo, faz-se necessário que as escolas continuem sendo, de forma mais explícita, espaços de aprendizagem formal, onde a multiplicidade possa ser entendida/vivida. Que possa se reinventada, no sentido mais potente da palavra, onde os “pequenos Thomas” possam ser *aprendizesensinantes*, sem que as facas cortantes da indiferença lhes cerceiem as possibilidades de uma vida com

---

<sup>43</sup> KOHAN Walter O. O Mestre inventor. Relatos de um viajante educador. Tradução Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

oportunidades. Que possam ser protagonistas das peças escolhidas para as suas vidas, protagonizando suas existências, em que a produção do subalterno – “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2014, p. 13-14) - não encontre lugar.

O “não dito” sobre tais questões quase sempre vem acompanhado da negação da existência das condições que resultam nas “subalternidades produzidas” dessas populações.

A subalternização que marca os processos escolares comprometidos com a inclusão de todos, de modo a esvaziar sistematicamente a potência da diferença que a efetiva presença de todos traz para a escola. A existência de diferentes sujeitos, culturas, conhecimentos, projetos e expectativas na escola e imprimir contornos múltiplos ao currículo realizado, permanentemente tensionado por práticas pedagógicas, também tecida por relações sociais de exploração e de dominação. As práticas escolares cotidianas não estão à margem dos exercícios cotidianos da colonialidade do poder (ESTEBAN, 2012, p. 125).

Assim, o não dito não é problematizado. O subalternizado não se reconhece nessa condição. Os currículos elaborados nessa perspectiva não dialogam sobre estas condições de dominação e acabam por exacerbar a existência das diversas formas de discriminações.

Nesse molde curricular instituído, “permite-se” que, na escola, sejam utilizadas estratégias discursivas que alimentam a produção de discursos que desqualificam pessoas, que tanto produzem estereótipos como processam estereótipos já prontos em forma de violência. Para Bhabha,

O estereótipo não é uma simplificação por que é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa fixa de representação que ao negar o jogo da diferença, [...] constitui um problema para representação do sujeito em significação de relações psíquicas e sociais (2007, p.117).

Para Villela (2003), o estereótipo já é o reducionismo, o lugar comum que identifica, classifica, e, geralmente, numa perspectiva reducionista. Ao classificar, matamos a possibilidade de alguém vir a existir para além dos rótulos.

A norma, sendo fundamentalista, opera como baliza pela qual as estruturas devem

orientar-se e ou enquadrar-se. Ela funciona como uma aliciadora de corpos e mentes com a função de reforçar e aparar arestas da diferença de modo a tornar a todos homogêneos, provocando tanto a exaltação dos que se encaixam nos moldes, quanto à desfiguração daqueles que fogem ao estabelecido por eles.

Uma das questões estranhas desse sistema de diferenças é quanto se transforma a diferença em desigualdades que, por sua vez, torna-se o ponto onde se apoia a exclusão. Sobre essa questão, Santos afirma que:

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. (SANTOS, 2008 p. 280-281).

Assim, toda exclusão é produzida discursivamente, dessa forma, hierarquizada sem ter um parâmetro plausível para a pretensa hierarquização. Dessa forma, provoca a exclusão a partir de algo que não faz sentido, mas seus efeitos afetam, de forma nociva, as subjetividades daqueles escolhidos para serem rejeitados.

A prática da exclusão torna o conjunto social vulnerável, uma vez que não produz laços que permitam aos diferentes serem inseridos na sociedade de forma plena. Os processos de exclusão acabam por se tornar regra na sociedade, onde mesmo quando deseja-se incluir um ou outro grupo considerado excluído, faz-se isso a partir de um código que rejeita outros grupos que julgam ser os “causadores” da exclusão. Dessa forma, a “lógica da exclusão é a desqualificação do outro como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica essa exclusão” (Idem.).

No Brasil das classes populares, não estamos falando de classe como nas divisões arcaicas de um passado remoto. Concordamos com o pensamento de Agamben

(2013, p. 59), sobre as “classes sociais”<sup>44</sup>. O autor defende a ideia de que se tivéssemos de pensar, mais uma vez, os destinos da humanidade em termos de classe, deveríamos dizer que, hoje, não há mais classes sociais, mas apenas uma pequena burguesia planetária, na qual as velhas classes se dissolveram: não há uma divisão de classe entre os “desclassificados”, mas uma pequena burguesia que herdou o mundo; ela é a forma na qual a humanidade sobreviveu ao niilismo.

Para o autor, tanto o fascismo quanto o nazismo não foram superados e, de alguma forma, ainda vivemos sob seus signos e a divisão de classes tem raízes nesses regimes nefastos e segregadores. Nessa lógica, quando se trata de relações de poder ditadas pelo capitalismo estético, as camadas populares são submetidas a um estado de dominação e desautorização sob os aspectos histórico, social e cultural na instituição escolar criada com o objetivo de disciplinar, instruir, moldar corpos e mentes, e reproduzir a lógica social, conforme apontou Foucault (2002).

Assim, é possível identificarmos as marcas da diferença na dinâmica das relações cotidianas. Práticas e discursos, entendidos por Foucault (2014, p.10), como lugar do desejo, afirmando que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque e pelo qual se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”.

Ainda para o autor, os discursos devem ser tratados como práticas sem continuidade que se atravessam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. Assim, uma vez institucionalizados, os discursos são produzidos e produzem os imaginários sobre as diferenças que “adolecem” e se “adultessem” nos espaços mínimos em termos de oportunidades, e máximos em ameaças à sua integridade tanto física quanto em termo de subjetividades, definida por Guattari e Rolnik como sendo:

[...] produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente

---

<sup>44</sup> No Brasil, embora o IBGE não categorize a população por classe social, há a categorização por classe econômica que são definidas pela renda familiar mensal, da seguinte forma: Classe A: renda mensal maior que 15 salários mínimos. Classe B: de 0 a 15 salários mínimos. Classe C: de 3 a 5 salários mínimos. Classe D: de 1 a 3 salários mínimos. Classe E: 1 salário mínimo.

descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.). (GUATTARI e ROLNIK, 1999. p.31).

Embora os autores não tenham a escola como destinatária de suas produções, os elementos conceituais produzidos por eles podem ser facilmente adaptados ao contexto escolar, uma vez que alimentam a potência da multiplicidade, que não suporta dicotomia entre sujeito e objeto, que aposta na vida dinâmica, onde não existe o autocentramento e sim, a interação, com todas as suas im(previsibilidades), numa zona de heterogeneidade presumida no pensamento rizomático.

Assim, adulecer e adolecer em lugares marcados pela identidade, talvez tenha se tornado uma das causas da negação das potências das adolescências e juventudes, quase sempre vistas de modos não muito interessantes, onde a competição se estabelece em todos os sentidos, onde é necessário viver à base do mérito, onde a vida *self* é quase uma constante.

Para Agamben (2013, p. 61), os homens não devem procurar “uma identidade própria na forma imprópria e insensata de individualidade”. O autor propõe o “fazer-se do próprio não uma identidade e uma propriedade individual, mas uma singularidade sem identidade, uma singularidade comum e absolutamente exposta”. Desse modo, ele lança como desejo o seguinte ponto:

[...] se os homens pudessem não ser-*assim*, nesta ou naquela identidade biográfica particular, mas ser o *assim*, a sua exterioridade singular e o seu rosto, então a humanidade teria acesso pela primeira vez a uma comunicação sem pressupostos e sem sujeitos, uma comunicação que não conhecesse mais o incomunicável.

E, nesse sentido, mesmo que a escola tenha sido um lugar de disseminação de práticas que acentuam representações que atentam contra o proposto pelo autor, ela pode, também, apostar na incompletude das culturas, promovendo “o diálogo intercultural estaria atuando como um espaço de incremento da produtividade transcultural” (CARVALHO, 2009, p.139).

Assim, pode-se entender que a diferença que poderia ser um elo expansionista da experiência humana, acaba se tornando uma promotora de polaridades invertidas. Dessa forma, concordamos com Abramowicz (2005, p. 84), quando diz que:

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível, da aberração. [...] a diferença precisa ser retirada de cena onde foi satanizada, para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o quê – mesmo porque ela é nômade: quem estava ali não está mais; quem chegou já saiu.

O nomadismo referido e destacado pela autora diz das relações que se estabelecem entre/para/com os atores que formam a comunidade escolar. Não se refere apenas aos sujeitos que adentram aos portões escolares, cuja uniformidade não se faz presente, apesar do “todos são iguais”, apregoado com tanta veemência pelas políticas universalistas. O movimento está para além dos binarismos que instauram a *diferença*, que torna a escola um espaço onde a sociedade está representada. A imagem da escola é a que chega de fora, dada pelos binarismos sociais, pela hierarquia sociorracial, de gênero e de território.

As espetacularizações presentes dos discursos proferidos por governantes inescrupulosos podem ser vistas no que diz respeito às propagandas encomendadas que enfatizam a diminuição da mortalidade infantil, mas que não se efetiva, na prática, quando se trata daqueles que ultrapassam a infância. É a manifestação do *biopoder*: “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008, p. 3). O poder soberano se efetivando na prática, se “deixar viver” na infância e se “fazer morrer” na juventude.

Encabeçando os gráficos de mortalidade juvenil, estão os jovens que possuem características idênticas: são negros, de baixa escolaridade e economicamente empobrecidos. “São mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (FOUCAULT, 1999a, p. 130), que não se encaixam nos modelos discursivos que se pretendem hegemônicos do capitalismo econômico e estético. Aqui, pode-se perceber, de forma contundente, a existência do racismo, geralmente negado pelas instâncias públicas.



Paralelo a esses dados, nos últimos anos, mais especificamente no final da década de 1990, as juventudes das classes privilegiadas começam a ser vistas como alvo predileto dos elementos de mídia, como consumidores em potencial, enquanto as demais são associadas às ações produtoras de riscos, sujeitos para os quais deveriam ser aplicadas políticas de coerção e enquadramento.

É importante salientar que os apelos midiáticos provocam desejos não apenas nas juventudes das classes detentoras do poder de consumo, mas também, com a mesma intensidade nas juventudes não detentoras do capital. Essas práticas midiáticas provocam “entusiasmos” nas juventudes, fazendo delas “cobaias involuntárias para a emergente sociedade de consumo” (Savage, 2009, p.131). Assim, o fetiche pelo consumo não escolhe classe para seduzir. O que vai diferenciar é a possibilidade de ter tais desejos saciados. Aqueles que habitam na impossibilidade de terem seus desejos saciados são questionados, e não raramente, julgados por “cederam” ao apelo do capital.

*As coisas vão se somando, hoje é desacreditado, a escola rejeita em função de ele ser indisciplinado, ele vai ficando mais velho, ele passa a ter outros interesses. Ele passa a querer ter dinheiro para estar na sociedade, para ter o celular da moda, para ter internet em tempo integral, para conseguir bancar isso que muitas vezes a família não pode, aí se chega alguém que oferece, entre aspas, algo que seja fácil para conseguir dinheiro, ele vai entrar (Pedagoga 2).*

Parece ser tudo tão “óbvio”, que se tem a sensação de que o fato do jovem indisciplinado ser rejeitado pela escola, crescer, passar a ter “outros interesses”, ser seduzido por alguém que oferece “algo que seja fácil para conseguir dinheiro” passa a ser algo naturalizado. A forma com que se fala disso parece não incomodar. Os tentáculos do capitalismo não conhecem limites. Onde há a possibilidade de produção de desejos, ali ele está. O “polvo mutante” chamado capitalismo não discrimina, não escolhe cor e classe para exercer seus poderes, sua habilidade maior é provocar o desejo de ter.

Nós, como escola, não temos conseguido “fazer nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas” (KOHAN, 2013, p. 88). O exercício de poder do capital é visto sem muita preocupação tanto pela escola quanto pelas instituições com as quais tem parceria. Poucos são os discursos que

intendem questionar as formas de dominação regidas pelo capital, sobretudo, o capital estético.

Suas narrativas sobre os jovens empobrecidos que são capturados pelo fetiche do capital fecham a questão com jogos de palavras muito próximas. A diferença nas narrativas se dá no fato de que, a primeira tem a experiência da escola onde os estudantes “indisciplinados” ainda se encontram, mesmo já “prevendo” o que pode vir a acontecer. A segunda, fala de um lugar onde o jovem já está envolvido com alguma situação de ilicitude e já está sendo atendido pela justiça.

*Às vezes não tem uma cama para dormir, mas tem a tecnologia. É uma coisa assim, como é que você consegue comprar um celular de x valor, como é que não consegue comprar uma cesta básica para você comer?! Não pode, é que muitas vezes acha que tem que obter primeiro luxo. (Pedagoga AJ<sup>45</sup>)*

Em caso como esse, como conciliar pobreza material extrema com produção extremada do desejo pelo capitalismo? Em tempos em que os vínculos humanos passam, quase que necessariamente, pelas redes de comunicabilidades patrocinadas quase integralmente, pela indústria de produtos tecnológicos que rapidamente tornam-se obsoletos. Qual fome deve ser saciada?

Você tem sede de que? Você tem fome de que?

A gente não quer só comida,

A gente quer comida, diversão e arte.

A gente não quer só comida,

[...]

A gente quer saída para qualquer parte.

[...] A gente quer bebida, diversão, balé.

A gente quer a vida como a vida quer.

[...]

A gente quer prazer pra aliviar a dor.<sup>46</sup>

A música gravada na década de 1990, traz um contexto em que uma juventude, tida

<sup>45</sup> Pedagoga da ONG parceira da escola. A instituição parceira da escola que trabalha com jovens envolvidos em processos judiciais, que estejam cumprindo medidas socioeducativas que culminem na reinserção na escola.

<sup>46</sup> Letra da Música COMIDA, de Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto. Gravada no álbum “Jesus não tem dentes no país dos banguelas”, gravada pelos Titãs, gravadora WEA, 1990.

como rebelde, faz reivindicações de algo para além da comida que mata a fome fisiológica. Nas duas últimas décadas, podemos dizer que o capitalismo inverteu a ordem da letra da música. Em vez de: “você tem fome de que?”, o capital “remixou” a letra para: “que fome você tem que ter!”.

A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (IBGE/Pnad. 2017), mostra que no Brasil, 25,4% da população vivia em situação de pobreza em 2016, de acordo com o critério adotado pelo Banco Mundial, que considera pobre quem ganha menos que US\$ 5,5 por dia nos países em desenvolvimento, o equivalente a uma renda domiciliar *per capita* de R\$ 387,00 por mês, ao considerar a conversão pela paridade de poder de compra. A situação é mais grave entre os 7,4 milhões de moradores de domicílios onde vivem mulheres pretas ou pardas sem cônjuge com filhos de até 14 anos. Desses, 64,0% estavam abaixo dessa faixa de renda.

De acordo com a mesma pesquisa, do total da população, 64,9% tinham restrição de acesso a pelo menos um dos direitos analisados – à educação, à proteção social, à moradia adequada, aos serviços de saneamento básico e à internet. Os moradores de domicílios compostos por mulheres pretas ou pardas sem cônjuge com filhos até 14 anos são o grupo mais vulnerável (81,3%).

Tais dados talvez retratem a realidade de uma parte bastante significativa dos estudantes da escola da pesquisa. A população da cidade de João Neiva que faz parte dessa estatística e os que estão abaixo dela, estão representados, de alguma forma na Escola Passagem, engrossando a ficha de registro de indisciplina dos Coordenadores de Turno.

Essas pessoas continuarão sendo estatísticas menores, menos impactantes que os números da economia ou poderão inspirar canções reivindicatórias de uma sociedade menos nociva. “Gente é para brilhar, não para morrer de fome!”<sup>47</sup>. O brilho na frase da canção de Caetano pode ser utilizado na reflexão, não apenas a fome de alimento, a fome fisiológica, que é inconcebível em um país que bate recordes na produção de alimentos, que tem o maior desperdício da produção agrícola, num país de mesas fartas, geograficamente localizadas, não raramente em latitudes e longitudes tão próximas, geralmente separadas por apenas um muro,

---

<sup>47</sup> Frase atribuída a Maiakovski, utilizada na canção “Gente”, de Caetano Veloso.

literalmente falando.

A população empobrecida é também seduzida pelos apelos midiáticos para que cedam aos apelos do consumo. Nesse caso, estamos falando também de modos de produção de subjetividade, entendendo a subjetividade:

Como um conceito híbrido por excelência, já que não descreve uma essência ou uma natureza, mas um processo de produção de si que se realiza com os componentes heterogêneos, materiais distintos ou vetores de existencialização diversos. Estamos aqui falando não das relações familiares, dos acontecimentos da infância ou dos componentes biológicos, mas também das relações com a cidade, com a política, com os meios de comunicação com as novas tecnologias (PASSOS, 2008, p. 212-213).

Ainda, de acordo, com a mesma pesquisa (p. 48), entre a população negra de 15 a 17 anos há um maior número de analfabetos (13,4%) se compararmos esse número com o da população branca (5,9%). O documento em questão aponta o racismo como um dos agravantes dessa situação. Juventudes negras de 12 a 17 anos têm 42% mais chance de estar fora da escola, que um branco na mesma faixa etária.

Para a relatora nacional do Direito Humano à Educação, (Carreira, apud Unicef, 2012, p. 49), isso não acontece por acaso. São marcas criadas e perpetuadas pelo racismo, que segundo ela, “não se concretiza só por meio de atitudes ativas (agressões, humilhações, apelidos, violências físicas), mas de forma mais ‘sutil’, por meio da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação de uma história e da desatenção a esses sujeitos”. De maneira análoga, também podem ser consideradas como racismo ações como a distribuição desigual de afeto e de baixa expectativa positiva em relação ao desempenho de crianças, adolescentes e adultos negros.

Nessa mesma perspectiva, Moore (2007, p. 29) afirma que a banalização do racismo visa criar a impressão de que “tudo anda bem” na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções socioeconômicas entre as populações de diferentes “raças”. Essa banalização, não raramente, aparece na forma de “humor” e nas “sutilezas”, que acabam colaborando para sua perpetuação.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a banalização do racismo, pode não ser intencional, e sim, naturalizada. O lugar do negro na sociedade, principalmente de cidades do interior onde, geralmente, a hierarquização de pessoas se dá em virtude

de seus pertencimentos raciais, sociais, localização geográfica de suas moradias, entre outras.

Em uma conversa acerca dos jovens atendidos pela ONG, considerada como parceira da escola pesquisada, após a constatação de que, em média, 80% dos jovens atendidos são negros e, ao chamar atenção para a questão racial, tivemos como resposta a seguinte afirmativa:

*Não, não trabalhamos diretamente com a questão racial, porque não achamos que existe racismo no caso deles, porque muitos têm oportunidade de serem bons alunos, porque todos que conversamos são bem inteligentes eu diria “expert”, poderiam canalizar essa inteligência para uma outra atividade, no entanto, o entorno é o que mais favorece. Eu acho que é o brilho. O brilho hoje é o narcotráfico, entorpecentes, coisas assim (Pedagoga AJ).*

Pensamos ser essa uma nítida exemplificação da negação do racismo. É um pensamento confuso e até certo ponto equivocado que nos leva às seguintes problematizações: o que seria a “oportunidade de ser bom aluno”? O racismo não afeta pessoas inteligentes? Quando afirma que “poderiam canalizar essa inteligência para outra atividade”, sugere a seguinte pergunta: outras atividades os livrariam de serem afetados por questões relacionadas ao racismo? Será que todos os jovens atendidos pela instituição escolheram o “brilho do narcotráfico”? Não seria essa uma ponderação baseada no estereótipo de que os jovens, principalmente negros, tenham fascinação pelo “brilho do narcotráfico” ou de entorpecentes?

O “discurso racista estereotípico” de acordo com Bhabha (2007, p. 127), não percebido pela profissional, é uma prática comum no contexto educacional, assentado no discurso colonial que se “inscreve em uma forma de governamentalidade que se baseia na cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício de poder”. O autor se fundamenta no fato de que algumas das práticas desse exercício de poder “reconhece a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa [...] políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas [...]”. Esses discursos também são detectados em falas destacadas a seguir:

*As meninas, também, são em maioria negras. **Elas querem ser***

***chamadas de madames**, mesmo que seja no tráfico, mesmo que sofram violências dentro da família. [...], a gente vê também que é muito pelo querer, é muito de não deixar o que é cômodo para lutar por aquilo que realmente vai dar trabalho [...]. Às vezes, até mesmo para própria família, é cômodo: eu tenho um filho envolvido com o tráfico, que traz dinheiro para casa, a gente sabe que não é fácil, mas eles acham que essa é a melhor forma (Pedagoga AJ).*

Aqui se fala pelas meninas negras, generaliza seus modos, seus desejos, enfatiza “suas preferências”, como se fosse a coisa mais comum, e como se realmente todas as meninas negras quisessem ser “chamadas de madames”. As afirmações nos remetem ao pensamento de que as meninas negras não anseiam outras formas de vida a não ser a associação para/com o tráfico de entorpecentes.

Que comodidade deve existir na vida das pessoas dos bairros periféricos envolvidas diretamente com tráfico de entorpecentes. Será quer ter um filho ou filha envolvido/a em tráfico traz comodismo para a família? Essa questão nos remete ao pensamento de Butler (2015, p.17), quando diz que “os sujeitos são constituídos diante de normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos”.

*Nós temos aquele atendimento que vamos fazer visita e várias vezes já fomos também intimidados por alguns da comunidade, eles não aceitam interferência. Esse menino ou esse adolescente é valioso, lá fora ele está no seu auge de idade, então tudo que for cometido ou acometido vai ser um adolescente que vai pagar, então como ele ainda não completou 18 anos, é considerado menor, aí eles têm como sanção a internação. Quando o juiz entende que ele precisa de uma nova chance, de uma nova integração é mandado para medida socioeducativa em meio aberto (Pedagoga, AJ).*

Ainda para Butler (2015, p.17), “essas condições normativas para a produção do sujeito produzem uma ontologia historicamente contingente, de modo que a nossa própria capacidade de discernir e nomear o ‘ser’ do sujeito”. Para a autora o “ser sujeito depende de normas que facilitem o reconhecimento” como tal.

Assim, o corpo normativo ao qual determinadas categorias de pessoas são/estão submetidas acaba por ser assentado nesses lugares que colaboram e facilitam esse

reconhecimento. Quando a escola e ou suas parceiras têm práticas discursivas que, coadunam com essa forma de pensamento, logo temos a ideia de que com relação a estas e outras questões, podemos pensar que, apesar das mudanças educacionais acontecidas nas décadas finais do Século XX, ainda conservam em seus arranjos curriculares e práticas pedagógicas características estruturadas no Século XIX. Entramos no século XXI com mazelas educacionais produzidas pelas estruturas de governamentalidade colonial, definida também por Foucault como:

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2004a, p. 111-112).

Assim, as demandas oriundas desse processo educativo, ou dos processos que se relacionam com a educação têm evidenciado situações que mostram um cotidiano carregado de tensões que acabam por não potencializar as relações que se dão entre os sujeitos e que, de alguma forma, remetem a questões tão pertinentes como a racial.

Assim, o “*brilho do narcotráfico*”, que aos modos de ver da pedagoga, seduz os jovens negros, empobrecidos, não consonantes aos padrões do capitalismo estético, o mesmo ofusca a inoperância dos poderes públicos e rechaça a falta de competência dos setores institucionais teoricamente legitimados, exatamente, para que não os deixem viver.

Para além do capitalismo estético, as (im)possibilidades econômicas também corroboram com a inferiorização e, podem levar os sujeitos a caminhos que, dependendo da situação e do contexto, podem resultar no ingresso na marginalidade. Os capitalismos produzem nas “maiorias minorizadas” a falta de modelos de ascensão social por meios legais. Tal fato pode colaborar com ações de criminalidade, muitas vezes vista como uma forma de poder, muitas vezes glorificada como “[...] uma das belas-artes, porque só pode ser obra de seres de

exceção, porque revela a monstruosidade dos fortes e dos poderosos, porque a perversidade é ainda uma maneira de ser privilegiado” (FOUCAULT, 2014, p.61).

O “*brilho do narcotráfico, entorpecentes, ou coisas assim*”, colocado como sedutor do jovem negro da periferia, tem efeito bem mais potente longe dela. Paradoxalmente, o estereótipo que aponta os jovens negros da periferia como seduzidos pela criminalidade e o faz recostar nos paredões das barreiras policiais, é o mesmo que retira os jovens pertencentes aos modelos do capitalismo estético dos bairros nobres de serem vistos como “suspeitos” e, por esse motivo, poderem circular tranquilamente, sem que uma “investigação mais aprofundada” e com “mais cuidado” resulte em uma ação de maiores proporções, principalmente midiática. Aos jovens da periferia quando pegos em ação de ilicitudes, restam as câmeras do “Balanço Geral”<sup>48</sup>. Aos jovens dos bairros nobres, quando pegos nas mesmas circunstâncias, “Abafa total”.

### 2.3. VULNERABILIDADES PRODUZIDAS, VIOLÊNCIAS MULTIPLICADAS

Os dados explicitados pelo UNICEF apontam para a necessidade de se criar possibilidades para que essa parcela da população não continue sendo “desprotegida” por aqueles que, em sua “maturidade” e “estabilidade”, ignoram as especificidades desse intercurso tão importante que é a adolescência e a juventude. Ignorar esses sujeitos é colocá-los em situações de risco de todas as formas. É vulnerabilizar suas capacidades criativas, sua força inventiva, sua potência de vida.

A vulnerabilidade é entendida por Abramoway; et al, (2002, p. 30), como sendo uma “situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são tidos como insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade”. Ou ainda num sentido mais abrangente, “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles, individuais ou em grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicos, culturais que provém do Estado, do mercado e da sociedade” (Idem, p.13).

---

<sup>48</sup> Programa sensacionalista de jornalismo policial exibido pela TV Record, cujo apelo midiático é a exibição e a exploração da imagem de pessoas em situação de criminalidade.



Assim, os produtos derivados do capital movimentam uma rede de interesses cumulativos, competitivos e globalizados que, somados ao individualismo, influenciam em grande medida, as subjetividades dos diferentes grupos humanos. Valores éticos e democráticos são distorcidos em função do capital na sociedade (CHAUÍ, 2003). Essa lógica provoca o empobrecimento de sentidos de uma grande parcela da população de todas as idades e classes sociais em todo mundo.

Os dados estatísticos explicitados anteriormente apontam para a necessidade de se criar possibilidades para que essa parcela da população não continue sendo “desprotegida” por aqueles que, em sua “maturidade” e “estabilidade”, ignoram as especificidades desse intercurso tão importante que é a adolescência e a juventude. Ignorar esses sujeitos é colocá-los em situações de risco de todas as formas. É vulnerabilizar suas capacidades criativas, sua força inventiva, sua potência de vida.

Poderíamos sugerir que essa relação entre o “resultado negativo” e a disponibilidade dos recursos, não passa exatamente pela falta desses recursos, e sim, por sua má aplicação, que no contexto *politicogovernamental* do Brasil, passa muito mais pelos desvios que pela falta. Nessa situação, é como se a juventude fosse “chamada a ser senhora de seu destino, quando tudo parece estar fora de controle” (SANTOS, 2008, 300). São ações “indiretas” que colaboram para a precarização da existência das juventudes, sobretudo da juventude negra e empobrecida.

Tal situação tende a corroborar para a produção de vulnerabilidades que resultam na produção de incubadoras de violências, que, na opinião de Chauí se definem como:

1- tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Assim, vulnerabilidades e violências, nesse caso, como conceitos inseparáveis, são situações que se manifestam em um plano estrutural por uma elevada propensão à imobilidade social desses sujeitos e, num plano mais subjetivo, pelo desenvolvimento dos sentimentos de incerteza e insegurança quanto à possibilidade de ascender a melhores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de

deteriorização de vida.

Tal discussão pode ser melhor problematizada quando estabelecemos diálogo inicialmente com Foucault (1999, p. 89), na discussão acerca da “biopolítica” entendida pelo autor como sendo “a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” e “biopoder”, no domínio soberano da vida escolhida para não viver, “de fazer morrer e deixar viver [soberania]”.

O poder passa “a fazer viver e deixar morrer [biopoder/biopolítica]”, ou, a política num plano tão, ou mais sarcástico de manipulação da existência como a apresentada por Agamben, como sendo “a soberana esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e sacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera” (Agamben, 2004, p. 91).

Ainda seguindo uma linha de raciocínio muito próxima a dos autores citados anteriormente, Gadelha (2012) reafirma “que com o advento da *biopolítica* e dos *biopoderes*, com efeito, já não se pode mais, pura e simplesmente, ‘deixar viver’; o novo imperativo é fazer com que as populações vivam sob determinadas condições, seguindo determinadas normas e regulamentações”. Desse modo, para o autor,

implica fazer com que o exercício do poder passa a tomar como objeto fenômenos, tais como natalidade, morbidade, crescimento populacional, planejamento urbano, saneamento básico, segurança pública, saúde coletiva (endemias e pandemias), previdência Social, migração, educação, direitos humanos, assistência social, políticas sociais e assim por diante. (Idem. p. 78-79)

Os paradoxos da adolescência e juventude, as (in)certezas de imortalidade e de vida, típica desses sujeitos, se entrecruzam com as certezas de adultos que insistem em práticas proféticas que atravessam a vida das adolescências que ajudam a compor o cotidiano da escola.

Assim os *espaços* das práticas culturais da adolescência e juventude, nem sempre vistos como lugares de potência pelos demais praticantes dos *lugares* formais de aprendizagem, levam esses sujeitos a serem tratados como filhos da *delinquência*, que para Certeau (1994, p. 216), “não é o viver à margem, mas nos interstícios dos códigos que desmancha e desloca”, por isso, indesejáveis. Nos interstícios culturais,

os símbolos culturais.

A questão cultural trazida aqui, é pensada com base na proposição de Bhabha (2007, p. 240-241), quando ele afirma que reconstruir discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais. De acordo com o autor, essa reconstrução requer uma “visão radical da temporalidade social na qual, histórias emergentes possam ser escritas; [...] demanda também a rearticulação de signo no qual possam se inscrever identidades culturais”, demandando, assim, uma visão radical da temporalidade social na qual, histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possa inscrever identidades culturais.

## CAPÍTULO 3

### 3 COTIDIANO COMO PRODUTOR DE ANTÍDOTO À “VIDA BESTA”

*Minha poesia fala do cotidiano, sim, pois para mim os sentimentos mais profundos, alegres ou tristes, podem ser traduzidos de forma cotidiana e simples.*

*Elisa Lucinda*

O que é o cotidiano? Monotonia? Repetição? Ou lugar de invenção? Iniciamos essa sessão com o que melhor define, para Certeau, o cotidiano. Para o autor, “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente” (Certeau, 2011, p. 31). Visto por esse prisma inicial, o cotidiano parece um tempo presente de angústias. Talvez, se pensássemos em tudo o que nos afeta nesse tempo, no “agora” da produção do currículo vivido, poderíamos parar nessa acepção de cotidiano.

Entretanto, o autor continua a dizer que o cotidiano é “aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende [...]” (Idem). Trazendo a escola para esse lugar conceitual, o cotidiano pode ser considerado como plano de imanência, recortado pelos atravessamentos, afectos e afecções que lhe são inerentes.

O cotidiano é ainda descrito pelo autor como “uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada, [...] um mundo que amamos profundamente, de memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres [...]”. Essa história, talvez, reflita de forma significativa a potência do *lugar*, que Certeau (2011, p. 201) define como “a ordem (seja ela qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, onde o currículo vivido se faz, naquilo que o autor descreve, no que é dito/feito.

Talvez pudéssemos pensar de forma mais profunda, não apenas naquilo que é dito, mas principalmente nos “não ditos” desses lugares do cotidiano. Para o autor, “o que interessa ao historiador é cotidiano no invisível”, que pode ser efêmero, mas, nem por isso, vazio. O conceito cerтеаuniano de cotidiano na tradução de Ferraço (2007) ganha um sentido bastante interessante. Quando se refere à pesquisa com cotidiano que pode também ganhar um sentido plural, sendo então cotidianos, uma vez que nada se repete e que nada faz “tudo sempre igual”<sup>49</sup>.

Ferraço, nessa base de conceituação do cotidiano, afirma que:

[...] qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir das questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas (FERRAÇO, 2007, p.8).

Para o autor, o movimento de tessituras e partilha das redes que se estabelecem entre/para os atores do *espaço*, definido por Certeau (1994, p. 201) como sendo um “lugar praticado”, é carregado de tensões que geram e alimentam dúvidas, ansiedades, sentimento de impotência e frustrações em grande parte dos atores do cotidiano escolar.

No nosso campo de produções de possibilidades cotidianas, conseguimos perceber o quanto questões basicamente simples ocupam lugares de extrema importância, chegando a beirar o inconcebível. Como, por exemplo, a advertência escrita dada ao aluno: “*o aluno foi advertido por estar fazendo hora no corredor*”. Isso nos faz pensar que ainda temos que caminhar muito para que possamos perceber mudanças significativas no processo educativo.

Nossa permanência na Escola Passagem durante a pesquisa e, muito antes que a pesquisa fosse iniciada, nos permitiu experienciar momentos muito potentes e outros não tão potentes assim. As/os professoras(es), não apenas elas/eles, se inquietam quando se deparam com situações consideradas como (in)disciplina.

---

<sup>49</sup> Fragmento da letra da música “cotidiano”, de Chico Buarque de Holanda.

Quando falamos de disciplina e nos remetemos à escola, conforme Masschelein (2014, p. 64) “imediatamente, ligamos disciplina à opressão, subjugação, repressão controle e vigilância, complacência e obediência”. Concordamos com o autor quando diz que a disciplina é necessária para o bom andamento dos estudos, entretanto, o que discutimos não são essas regras necessárias, e sim, a importância exacerbada que a escola dá a algumas ações dos alunos que poderiam ser compreendidas, como ações comuns à faixa etária em que eles se encontram. Em vez disso, há uma supervalorização dessas ações ao ponto de culpabilizar a família do estudante por não lhe ensinar valores.

*“O que mais incomoda é o modo com que alguns alunos chegam à escola, totalmente desprovidos de valores. São indisciplinados, às vezes, violentos. O respeito pelo outro não está mais sendo enfatizado pela família! Parece que não tem família. Eles chegam aqui falam qualquer coisa, falam o que vem na cabeça, coisas imorais para nós professores, entre eles também, e para eles isso é comum, isso é normal...” (Pedagoga 3).*

Essa fala é interessante. O estudante para chegar aos anos finais do ensino fundamental II, considerando a frequência obrigatória na educação infantil, desde os 4 anos, considerando também, a não reprovação em nenhum ano durante o percurso, no mínimo, passou 6 anos na escola.

Nesse caso, atribuir tão somente à família o fato do estudante ser “indisciplinado” e, por vezes violento, chega a ser injusto, se na escola é o lugar onde a disciplina é, por vezes, mais importante ou condição para que a aprendizagem se efetive, conforme dito no Regimento Escolar<sup>50</sup>, “Art. 79: O regime disciplinar tem por finalidade aprimorar a formação do educando”, esses alunos, então, não deveriam mais ser indisciplinados.

*É aquilo que eu acabei de falar é a indisciplina. Eles vêm para cá sem valores e sem saber respeitar o professor, respeitar o colega. Não tem respeito por ninguém. A falta de respeito é uma das reclamações mais comuns que os professores fazem com a gente. (Ped. 1).*

---

<sup>50</sup> O regimento citado e tido como referência de controle disciplinar pela escola é o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. O documento em questão destina-se às escolas da Rede Estadual de Ensino o que não é o caso da escola em questão. A escola não possui regimento próprio.

Geralmente quem atribui à família a função de ensinar valores, normas de convívio social, o faz em uma perspectiva de comparação com a sua própria, estabelecendo a forma com a qual foi educado, ou a forma com que educa seus filhos, se colocando como parâmetros referenciais. Ignora-se, ou pelo menos não levam em consideração, o fato de que existem modos diferentes de se educar uma criança e, conseqüentemente, um jovem. Esse modo de pensar desconsidera o abismo socioeconômico e cultural que muitas vezes separa professores e família de estudantes.



**Imagem 6:** Portão de entrada da Escola Passagem **Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Apesar de ser a única escola de ensino fundamental da sede do município, percebe-se que a relação com seu visitante pode não ser tão amistosa assim, a contar pelos banners afixados no portão de entrada. O desejo de disciplina começa ali, na chegada, pois no lugar do “Seja Bem-vindo”, há o recado com a instrução de como o visitante deve ser portar.

Uma determinação destinada às escolas estaduais é tomada de “empréstimo” para ajudar a escola a determinar quais trajes são permitidos no interior da unidade de ensino municipalizada. Diante de tais avisos, a pergunta que fazemos é: como será que uma/um responsável por uma/um estudante seria recebida/o se comparecesse

à escola de minissaia para pedir informações sobre seus pupilos?

O desejo de muitas/os professoras/es é que as/os estudantes cheguem à escola já exercitando o respeito a todos, sabendo “seu lugar”. O “lugar” do estudante pode ser detectado nas atas de advertências aos estudantes. Como afirma Masschelein (2014), não há como negar que a disciplina se faz necessária para que a prática de estudos seja mais facilmente efetivada.

Entretanto, mesmo que em alguns momentos seja preciso manter o foco naquilo que é dito pela professora, o que é realmente necessário, essa disciplina pode ser conseguida sem radicalidade excessiva, aplicada, em alguns casos, conforme os exemplos que destacaremos mais a frente.

Antes, porém, cabe ressaltar que as advertências que se seguirão descritas, de forma não repetitiva aqui, se repetem inúmeras vezes nas anotações das fichas individuais dos estudantes. Cabe também conhecer quais os instrumentos disciplinadores que a escola utiliza.

*Do ano passado para cá, foram aplicadas fidedignamente a questão do regimento. [...] a escola começou a fazer o uso exclusivo desse regulamento. Quais as etapas? De você estar primeiro conversando, orientando, faz registro na coordenação, e depois faz uma suspensão de aula, ele se mantém dentro da escola, mas fora da sala por dois ou três dias no máximo, até chegar ao extremo de levar, em casos muito graves, ao conselho de escola, expor toda essa situação e o conselho optar em apoiar uma transferência compulsória (Pedagoga1).*

A transferência compulsória é uma violação ao direito fundamental à educação. É o ápice da incapacidade da escola em lidar com as adversidades inerentes aos contextos formativos, sobretudo das juventudes.

A transferência compulsória não encontra embasamento legal nas legislações que orientam a educação no país<sup>51</sup>. O conselho de escola, embora seja de caráter deliberativo, não é soberano para expulsar uma/um estudante da escola. embora seja um órgão deliberativo, não tem poder para anular um direito constitucional. O

---

<sup>51</sup> Constituição Federal – CF, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.



que pode ser discutido, também, é o fato de que os conselhos, geralmente, são formados por pessoas da simpatia do diretor e que não fazem muitos questionamentos, principalmente na defesa de direitos de estudantes.

Se o conselho “apoia”, significa que ele não toma a decisão, apenas acata. É a tentativa de punição maior a “aquele que escapa ao controle, é precisamente o que escapa ao contexto que enquadra o acontecimento” (BUTLER, 2015, p. 25). A escola só consegue fazer a transferência porque pensa estar respaldada no Regimento das Escolas Estaduais, que supostamente legitima suas ações e, em função da falta de informação dos pais e responsáveis em relação aos direitos do estudante.

Com relação ao direito do adolescente, é categórica a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227, quando aponta que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A transferência compulsória funciona como uma forma de expurgar os indesejados. Poderíamos chamá-la de “transferência ansiolítica”, a ação que “tranquiliza” a escola. Que coloca a escola em lugar de conforto, uma vez que é necessário tentar contornar o “problema” dentro dos seus muros.

A transferência compulsória não problematiza as questões que resultam nela. Antes, porém, transporta o problema para lugares onde não se faz necessário confrontá-lo. Onde o encontro não informe o quanto a escola e suas parceiras foram ineficientes no trato com a indisciplina cometida pelo transferido, pelo infame.

Para se livrar da indisciplina a escola comete, meio que “indiretamente”, um ato de extrema violência.

*Mas esse menino mesmo que eu comentei com você, lá em 2014 foi assassinado na porta da outra escola. Pelo que sabemos era uma rixa entre grupos. Ele era aluno dessa ação de intervenção da época, e com a saída desses alunos através dessa transferência compulsória deu uma tranquilizada na escola nesse sentido, da violência, do risco das drogas, mas sabemos que o*

*problema não foi resolvido, pois eles estão ali fora na sociedade e aí nós perdemos o controle dele. Nós o perdemos. Nós perdemos!* (Pedagoga 2).

Se o tráfico de drogas já fosse constatado na escola, o caminho legal seria a denúncia junto a autoridades policiais para que se pudesse abrir uma investigação, não dentro da escola, acerca do que poderia vir a ser fato ou não. A Investigação jamais poderia ser feita na escola. A polícia não tem autorização para investigar menores no momento em que estão sob a responsabilidade da escola. Tal ação incidiria no descumprimento do Art. 232 do ECA: “Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento”

Tomar decisões sobre “[...] um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia” (CHARLOT, 2002, p.437). Nesse caso específico, a escola afirma que existia essa prática em seu interior.

Os Conselhos de Escola<sup>52</sup>, na maioria dos casos, principalmente em municípios do interior são formados por pessoas muito próximas dos/as diretores/as, por aqueles que lhes são simpáticos, pelo/a professor/a amigo, pelos “melhores” alunos, geralmente aqueles de comportamento exemplar, e que dificilmente deixariam de acatar suas decisões ou encaminhamentos.

Naquele caso específico, o aluno já foi banido para sempre, inclusive da sociedade. Como afirma BUTLER (2015, p. 17), “Há sujeitos que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos a vidas que dificilmente - ou, melhor dizendo, nunca - são reconhecidos”. Sobre ele ou outros “iguais”, resta o esquecimento. Não terá sua foto estampada em camisetas brancas para uso em passeatas pedindo justiça.

---

<sup>52</sup> O Conselho de Escola é um órgão colegiado, formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar e local, constituindo-se num espaço de participação, discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática, garantindo que toda comunidade escolar seja envolvida em todas as decisões importantes tomadas pela escola. Formado por representantes dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar e local (magistério, servidores administrativos, alunos, pais, comunidade local) e o diretor da unidade escolar, sendo este o membro nato. [...]. Têm função Consultiva, Deliberativa, Fiscalizadora e Mobilizadora. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/conselho-escolar>>. Acesso em Nov/2017.

Jovens negros mortos por outros jovens negros ou por policiais, serão lembrados apenas por seus familiares, também anônimos.

Morreu na manhã do último sábado (23), o adolescente de 14 anos agredido com mais de 10 facadas na quarta-feira (20), em frente a uma escola em João Neiva. O menor estava internado em estado grave no hospital Jayme dos Santos Neves, na Serra. O responsável pelo crime, outro adolescente de 16 anos, foi encaminhado para o Instituto de Atendimento Sócio Educativo (IASSES) de Linhares. Segundo colegas dos adolescentes, a briga teria começado na terça-feira (19), quando um dos envolvidos fez gestos obscenos. No dia seguinte à confusão, os menores teriam ido à escola armados com facas e canivetes. Durante a discussão, o jovem de 14 anos teria acertado o outro menor com um soco no rosto, irritado, o adolescente revidou com facadas. Para os policiais, o menor de 16 anos afirmou que agiu em legítima defesa, já que o outro jovem também estaria em posse de uma faca (FOLHA VITÓRIA, 2014)<sup>53</sup>.

A reportagem do jornal refere-se ao assassinato do aluno, cuja transferência compulsória havia sido expedida pela escola meses antes da sua morte. É o que (BUTLER, 2015, p. 78) chama de precarização da vida, “é a vida, concebida como vida precária, é uma condição generalizada, e sob certas condições políticas se torna radicalmente exacerbada ou radicalmente repudiada”. Os filhos da vida objetificada pela precarização, que têm seus corpos marcados e demarcados pela melanina, tem classe, são olhados com repulsa pelo capitalismo estético, que embora lhes provoque desejos, não os deseja.

Não pertencer a esse ou àquele grupo social depende basicamente de estar adequado a esse ou àquele modelo estético a ser “consumido”. Desse modo, as juventudes não detentoras de acúmulos do “capitalismo estético”, têm seus desejos provocados e, na mesma medida, são desautorizados socialmente e, não raramente, conduzidos a lugares de marginalidades. As ramificações desse sistema passam a operar das mais variadas formas; tudo está à venda e nem todos estão habilitados a realizar a “compra”. Sendo, desse modo, colocados em lugares de mazelas, de exclusão, de não pertencimento.

Em suas trajetórias, para os filhos da vida precarizada, jovens e não jovens, resta a vida em um contexto histórico, pois “em país como o Brasil, mais que conceitos,

---

<sup>53</sup> Jornal online publicado em 24/08/2014, Disponível em: <http://www.folhavitória.com.br/policia/noticia/2014/08/morre-adolescente-esfaqueado-por-estudante-em-joao-neiva.html>. Acessado em Nov. 2017.

poder e de raça se uniram profundamente para criar diferenças sociais que hoje se transformaram em hereditárias, pesadas, difíceis de superar e que supõem elementos que negam a democracia e própria possibilidade de utopias” (NEGRI, 2005, p.3).

Embora o autor, nesse artigo específico, não discuta diretamente a questão racial, percebe-se claramente que ele reconhece o quanto a hereditariedade racial pode determinar os lugares sociais da população desviante dos modelos/moldes do capitalismo estético pode ocupar.

[...] não se concretiza só por meio de atitudes ativas (agressões humilhações, apelidos, violências físicas), mas de forma mais ‘sutil’, por meio da falta de reconhecimento e de estímulo, de negação de uma história [...] de desatenção, da distribuição desigual de afeto e de baixa expectativa positiva em relação ao desempenho de crianças, adolescentes e adultos negros (UNICEF, 2012, p. 49).

A baixa expectativa não se trata apenas do desempenho escolar, mas, também, da expectativa de vida, no sentido literal. Quando vidas de jovens, tão jovens, são perdidas e/ou arruinadas por terem interrompido outras vidas, temos aumentadas nossas cargas de incertezas quando analisamos a frase verbalizada no final da fala da pedagoga, que com uma expressão, que evidencia um olhar um tanto embaraçado, diz em tom embargado: **“Nós os perdemos, nos perdemos!”**

Momentos, fatos e questões como esses provocam em nós sentimentos de diminuição de potências, de tristeza na mais fiel conceituação de Spinoza (2016, p.139), quando diz que:

[...] por tristeza compreendemos o que diminui ou refreia a potência de pensar. Portanto, à medida que a mente se entristece, sua potência de pensar é diminuída ou refreada. Logo, nenhum afeto de tristeza pode estar relacionado à mente à medida que ela age.

Diante de fatos como esses, falta-nos, pelo menos momentaneamente, o chão. Percebe-se que muito precisa ser feito. Essa pedagoga mostra-se sensível ao mundo de possibilidade que habita a escola. Não há como não se sensibilizar diante das questões levantadas por ela.

*Eu mesma já até ouvi de colegas que os projetos que traçamos e eu que sou uma das pessoas defensoras de projetos de intervenção de alunos que tem problemas - eu já ouvi de colegas meus que “esses projetos são para passar a mão na cabeça*

*de malandro", eu ouvi falas exatamente assim. Então! Até que acreditamos na possibilidade de recuperação desse aluno em todos os sentidos, mas quando se vê muito sozinha, desiste!* (Pedagoga 2).

O olhar sensível da pedagoga reafirma, ainda mais, que se pode continuar acreditando na escola pública como potência, como lugar de possíveis. Em situações em que parece improvável a existência de uma vida potente, ela pode existir. A juventude que habita a escola pode ser potencializada de forma a mudar suas condições de existências. É possível resignificar as práticas escolares. É possível que a escola venha colaborar para que muitos jovens não se percam.

### 3.1 DISCIPLINA COMO “APRIMORAMENTO” DA FORMAÇÃO.

O aprimoramento da formação da juventude se dá, também a partir da sedução sobre o que lhe será ensinado. Nesse processo, podemos dizer que é necessário disciplina não no sentido do engessamento, mas no sentido da atenção do chamamento para o que se pretende *ensinaraprender*. “O trabalho sobre a atenção de quem aprende é fundamental” (KOHAN, 2013, p. 88). Como chamar a atenção de jovens sem que haja a motivação para o diálogo?

Nessa linha de pensamento, o autor vai dizendo que “O ensino e a aprendizagem mais significativos não são técnicos, mas críticos, de fundamento, e só podem ser realizados em diálogo com os outros. São, em última instância, a aprendizagem e o ensino para uma vida pensante” (idem, p.70). Como imaginar uma escola que acolha os jovens, que carregam as marcas do que lhes faltas desde a infância, das ausências que insistem em impregnar suas vidas? Como praticar uma educação que não seja sustentada na disciplinarização?

O aprimoramento da “formação do educando” baseado em um regime disciplinar, foge aos objetivos de uma educação para uma vida de invenção, de criatividade, de transformação da realidade, de respeitabilidade. O “respeito mútuo” entre os membros da comunidade escolar não se consegue com um artigo, ou um conjunto deles, esteticamente bem colocados em um regimento. A prerrogativa do respeito se dá na confiança que os envolvidos no processo educativo aprendem a exercitar pelos encontros que a atividade pode lhes proporcionar.

Respeito mútuo não é compatível com a falta de diálogo, com negação de direitos, com insensibilidade, com excesso de privação, com educação castradora, com educação para a privação da liberdade de ser jovem na sua incompletude. Esperar que um jovem em seu grupo social se comporte como um adulto com todas suas bagagens de experiências, é não compreender que as juventudes, sobretudo as juventudes que, em função de seus pertencimentos racial, social e estético, tem a menor expectativa de vida, está em formação e vive na agonia do *entrelugar* da infância e da fase adulta. Os jovens carregam suas ansiedades, suas frustrações, e nem sempre conseguem lidar com tudo que os cercam. Mesmo diante de tamanhas adversidades eles ainda *querem brincar, ainda querem fazer batuque*.

*O professor [...] falou que o aluno só quer brincar e não faz atividades. A diretora falou que se ele continuar desse jeito vai convocar o conselho de escola. A diretora falou também que é a última oportunidade. A responsável pelo aluno falou que ele tem que melhorar. A professora [...] falou que ele só fica batucando na sala (Registros individuais do aluno).*

A brincadeira, o batuque incomoda muito, é preciso regimentar, disciplinar o comportamento pelo comportamento, com o objetivo de fazer existir o respeito mútuo, é um exemplo de quem perdeu o respeito e, com isso, a autoridade. Para Arendt, (2001, p. 243-244), “a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado”, quando existe a autoridade, no nosso contexto, por parte daqueles que fazem educação, inexistente a necessidade de punição, de coação.

A autora argumenta ainda que “[...] é sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (Idem). Não só historicamente falando, mas também levando em conta as diferentes gerações que se encontram na escola, na mediação entre o “velho” e “novo”, a relação deve ser de recíproca respeitabilidade, de modo que haja a compreensão de que a vasta experiência, no caso de professores, pode servir para estreitar laços de confiabilidade, e não ser utilizada como condição para ser respeitado.

O documento utilizado como forma de se “conseguir” o respeito mútuo explicita a

crise de autoridade que se abateu sobre a escola, sobretudo, nas últimas duas décadas.

Art.79 O regime disciplinar tem por finalidade aprimorar a formação do educando, o funcionamento do trabalho escolar e o respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar para obtenção dos objetivos previstos nesse Regimento. [...]

Art.81 São atos indisciplinares leves:

[...]

IV- Utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar equipamentos eletrônicos como pagers, jogos portáteis tocadores de música, e dispositivos de comunicação e entretenimento que perturba o ambiente escolar ou prejudica o aprendizado;

V. Usar o telefone celular durante as aulas ou ausentar-se das mesmas para atendê-lo nos corredores;

[...]

VII- Usar shorts e bermuda (acima do joelho), boné, óculos escuros, roupas curtas e decotes dentro das dependências da unidade de ensino;

[...]

Art.82 São atos indisciplinares graves:

I- Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como por exemplo, fazer barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola;

II- Desrespeitar, desacatar ou afrontar, diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola;

III- Violar as políticas adotadas pela Secretaria Estadual de Educação no tocante ao uso da internet da escola, acessando-as, por exemplo, para violação de segurança ou privacidade, ou acesso a conteúdo não permitido ou inadequado para idade e formação dos alunos.

IV- Ativar, injustificadamente, alarmes de incêndio ou outros dispositivos de segurança da escola;

[...]

VIII- Produzir ou colaborar para o risco de lesões em integrantes da comunidade escolar, resultantes de condutas imprudentes ou da utilização inadequada de objetos cotidianos que podem causar danos físicos, como isqueiros, fivelas de cinto, guarda-chuvas, braceletes, etc.;

O documento utilizado como referência para que a escola execute suas ações de combate aos atos de violência e indisciplina, ao ser analisado na íntegra, a palavra violência aparece cinco vezes, sendo especificadas apenas duas delas, ambas alusivas a atos praticados por discentes. A “violência grupal” embora não especificada, julgamos ser alusiva à violência praticada por grupos de pessoas, que

nem se conhecem, mas que julgam defender uma causa comum mesmo que nunca tenham dialogado sobre ela e, por isso se envolve em confusões que, nem sempre sabem onde pode parar, como por exemplo, as violências cometidas pelas torcidas organizadas e a “violência simbólica”, o que Bourdieu, (1989, p. 11) classifica como “[...] instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra [...] para a domesticação dos dominados.” Esse conceito de violência também não tem especificação no regimento.

A palavra indisciplina aparece sete vezes já especificando as sanções, caso aconteça. O *bullying*, aparece como forma de ato infracional. Obviamente, nenhum regimento vem com especificações teóricas acerca do quem venha a ser as palavras chave de cada “obrigação”, de cada categoria a que se destina. Entretanto, a generalização e a falta de especificidade podem dificultar o processo de entendimento do documento, principalmente no caso de estudantes do ensino fundamental II.

Para os responsáveis pela disciplinarização - pedagogos e diretores - a definição de *violência e bullying*<sup>54</sup> parece estar bem resolvida.

*Para mim, violência não é só violência física. Violência verbal também é violência, violência psicológica, coação para mim também é violência, é um tipo de violência, você às vezes pode se sentir violentado sem necessariamente estar sendo tocada fisicamente, às vezes, é uma palavra que te rebaixa, isso também é violência, o bullying é uma violência (Pedagoga 3).*

Ao categorizar as formas de violências que acontecem na escola, a pedagoga não fala apenas da relação com os alunos, mas também, entre todos os segmentos da

---

<sup>54</sup> De modo geral, conceitua-se bullying como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, entre outras. Bullying em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). (MALTA, et al, 2013, p.2) Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v17s1/pt\\_1415-790X-rbepid-17-s1-00092.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v17s1/pt_1415-790X-rbepid-17-s1-00092.pdf)>. Acessado em nov. 2017. De maneira geral a utilização do tem se tornado constantes nos contextos escolares. É como se todas as formas de violências se resumissem no termo, ou como se o termo resumisse tudo.



escola. Os estranhamentos acontecem com frequência, segundo ela. As pessoas parecem estar em um grau de sensibilidade tão grande que tem que ter muito cuidado com o que fala para não ser mal interpretada. Essa observação nos remete à seguinte interrogação: Se entre adultos onde cada um tem em mente o seu papel, seu compromisso como profissional da instituição, existem estranhamentos quando são questionados sobre o descumprimento daquilo que tem como função, o que dizer, ou o que esperar dos jovens, que nem sempre querem estar nela?

*O bullying acontece, se eu falar que não, eu vou estar mascarando, apesar de a gente conversar, orientar, fazer projetos, fazer trabalhos, conversar constantemente. Nossa ação, é uma ação de conscientização junto com o aluno, junto com a família. Se acontece algo mais grave, tem os órgãos que vamos recorrendo conforme as gravidades (Pedagoga 4).*

É necessário observar, também, que no Estado do Espírito Santo, após o processo de municipalização das escolas de ensino fundamental, poucas são as que ainda trabalham com esse nível de ensino. Nesse caso, seria interessante que as escolas municipais elaborassem seus próprios regimentos, de preferência, dialogado com os estudantes, ou, pelo menos, que fossem adaptados à realidade etária e local de cada município.

No início da discussão sobre os “direitos e deveres” dos discentes, já é estabelecida importância da disciplina na formação dos estudantes, “O regime disciplinar tem por finalidade *aprimorar a formação do educando*”. Nesse sentido, podemos concordar com Foucault (1992, p. 62), quando aponta que “a disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. E o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental”. Assim, a disciplina como condição para a formação leva as instituições a exigir um exercício de condicionamento, como se a educação escolar só se desse nessas condições.

Chama a atenção, também, o ato infracional grave de “*desrespeitar, desacatar ou afrontar, diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola*”, o que seria considerado desacato, desrespeito ou afrontamento? Por que não incluir os colegas?

Na obsessão pela disciplina, as instituições elaboram “instrumentos legais” com

legalidades, muitas vezes, sem sentido. Elabora artigos com linhas muito tênues que nem sempre conseguem separar o que são “atos leves” e “graves” quanto ao que classificam como indisciplina, como por exemplo: considerar como atos indisciplinares leves: “Utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar equipamentos eletrônicos [...] que perturba o ambiente escolar ou prejudica o aprendizado”, e como graves: “perturbar o processo educativo, como fazendo barulho excessivo em classe”. O que seria o barulho excessivo? Quantos decibéis poderiam ser tolerados? A quem caberia a ação de classificar o que seria o barulho excessivo?

Para além do barulho a ser medido para a aplicação da sanção, ainda existem outros fatores que requerem precisão: é ato indisciplinar leve: “Usar shorts e bermuda (*acima do joelho*), boné, óculos escuros, *roupas curtas e decotes* dentro das dependências da unidade de ensino”. Esse ato indisciplinar destinado aos jovens estudantes é destinado de forma indireta a seus responsáveis?

O recado do banner da entrada da escola (imagem 3). Disciplina, também, para os visitantes da escola: “não será permitida a entrada e permanência de pessoas [...] de minissaia, mini blusa, trajes de banho, sem camisa e outros que atentarem contra o pudor social”.

Sobre essa questão podemos afirmar:

A disciplina como instrumento fundamental de exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder”. (FOUCAULT, 1992, p. 62).

Ainda que se tenha uma preocupação com o espaço onde se aglomeram, em alguns momentos, tantos estudantes, ainda existem questões que destoam ao limite do possível para estar no regimento destinado aos discentes do ensino fundamental, como por exemplo o: Art. 82, item VIII: “produzir ou colaborar para o risco de lesões em integrantes da comunidade escolar, resultantes de condutas imprudentes ou da utilização inadequada de *objetos cotidianos* que podem causar danos físicos, como *isqueiros, fivelas de cinto, guarda-chuvas, braceletes, etc*”.

Sendo a escola de ensino fundamental uma repartição pública e sendo proibido fumar em repartições públicas, o isqueiro seria objeto de uso cotidiano por parte dos

estudantes? Não conseguimos imaginar um cinto, por mais exuberante que seja, provocando um dano físico em outra pessoa, senão aquele que o veste, de forma intencional.

### 3.2 REGISTROS DE FATOS: INDISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS OU...?

É comum, no ambiente escolar, se ouvir a seguinte frase: escola que não registra sua rotina perde sua história. No caso dos registros das advertências, com a intenção disciplinar, muito mais que manter a história, ela expõe a forma como dialoga, ou não dialoga com seus estudantes. Ao explicitarmos tais registros, não intentamos a apresentação de receitas para a solução das questões levantadas, e sim, buscamos levantar questões que possibilitem uma compreensão de como nossas ações, ou mesmo a falta delas, podem colaborar, ou não, para que a escola consiga amenizar as tensões do seu cotidiano.

Os registros feitos nas fichas individuais dos alunos, chamadas de advertências pelo corpo técnico da escola e, também, pelos estudantes e seus responsáveis, não trazem detalhes do fato, não explicitam o que desencadeou o ato de as/os professoras/es tomarem a iniciativa de encaminhar os estudantes à Coordenação para que fosse feita a anotação escrita na ficha deles.

Como exemplo, destacamos a seguinte anotação: “O aluno foi advertido pelos coordenadores e professoras/es por fazer uso de material inadequado para o ambiente escolar.” O “material inadequado” referia-se a uma figura do personagem “Naruto<sup>55</sup>”, conforme a cópia da imagem 7 (página seguinte).

Se o “*material inadequado ao ambiente escolar*” não estivesse anexado ao caderno de ocorrências, talvez fosse difícil imaginar do que se tratava. Poderíamos fazer muitas conjecturas sobre o que seria esse material, mas, certamente, não imaginariamos se tratar de algo, aparentemente tão inofensivo, que merecesse uma advertência escrita na “ficha” do estudante, bem como o confisco do material pela coordenação.

---

<sup>55</sup> Série de desenhos de Mangá criada desde 1999 pelo japonês Masashi Kishimoto.



**Imagem 7:** Material julgado como inadequado ao ambiente escolar  
Fonte: pesquisa da autora

Ainda sobre esse mesmo estudante, constam outros registros de ocorrências como: *O aluno foi advertido por estar sem uniforme, e/ ou ainda: O aluno foi advertido pelo uso de fone de ouvido.* Ao utilizar o fone de ouvido, o jovem coloca a dúvida sobre a que, ou a quem o estudante está “dando ouvidos”. Além de ser proibido pelo regimento (não exatamente como o nome de fone de ouvido, mas como tocadores de músicas, o que pode subentender a utilização de fone de ouvido), sua proibição também é requerida pela professora que, em alguns momentos, precisa ser ouvida.

Um dos fatores que mais incomoda os/as professores/as, além da indisciplina, é o excesso de aparelhos eletrônicos, principalmente celulares, que chegam às escolas. Os fones de ouvido têm sido os maiores rivais dos/as professores/as. Quando usam da maneira convencional, incomodam os/as professores/as, quando deixam de usar, porém não desligam os aparelhos, incomodam ainda mais, principalmente quando não deixam no modo silencioso.

As campanhas programadas pelos estudantes fazem adentrar às salas as batidas repetitivas e as letras vulgarizadas (forma como são vistas pela maioria dos/as professores/as) de algumas músicas do gênero *funk*, a preguiça remixada do *hap*, considerada como música de preto e favelado e as melodias religiosas (bem menos rejeitadas), tocam várias vezes durante a explicação de alguns conteúdos das disciplinas ministradas por eles/as.

*O aluno foi advertido na aula de Educação Física porque desrespeitou fazendo uso de violência. Segundo a mãe, o aluno faz uso de Ritalina<sup>56</sup>.*

Quem observa a informação que consta na ficha do aluno não tem noção do que realmente possa ter acontecido. Para que a informação fosse mais completa poderiam ser evidenciadas as seguintes informações: qual era o ambiente em que a aula acontecia no momento do fato que motivou o registro na ficha do aluno? Qual a ação praticada pelo aluno que poderia ser classificada como violência? Quem foi desrespeitado por ele? Um colega? O professor?

Nesse contexto, qual a relevância da informação do medicamento do qual o jovem faz uso? A utilização do medicamento era propulsora de alguma forma de violência? Se o aluno faz uso de medicamento, essa informação não deveria constar na ficha de matrícula do estudante? A ficha de matrícula onde consta, ou deveria constar informações relevantes sobre seu estado de saúde não deveria estar de posse da coordenadora responsável pelos registros de ações consideradas como indisciplina ou “violência”?

*“O aluno foi advertido por adulterar a nota de Geografia. Ele tem dificuldade em admitir que errou. Foi informado que tal ato é crime previsto no regimento escolar”.*

Para encontrar o ponto de equilíbrio da informação passada e registrada na “ficha criminal do aluno”, buscamos uma justificativa plausível para o registro. A palavra crime não aparece no regimento a que a escola optou por se submeter. Estaria a coordenação equivocada quanto aos termos utilizados ou a informação para o aluno não necessita ser correta? Ele adulterou a nota de Geografia no seu boletim? No diário do professor? Seria um ato indisciplinar grave ou leve?

Alguns dias depois, foi feito um novo registro sobre esse mesmo menino: *“O aluno foi advertido pelo uso de nota falsa na cantina”*. Não consta nenhuma outra ação

---

<sup>56</sup> Marca registrada do princípio ativo cloridrato de metilfenidato, indicado para o tratamento do transtorno de déficit de atenção ou hiperatividade e narcolepsia, um distúrbio que causa sonolência excessiva durante o dia. Esse medicamento tem se tornado uma constante na escola. Muitos são os alunos medicados que todos os dias chegam às escolas “ritalinizados”, sem que as informações estejam em suas fichas de matrícula. A “ritalinização” da infância e juventude tem sido uma das formas laboratoriais de controle dos corpos.

para além do registro na ficha do estudante. Aqui temos uma questão que parece requerer um cuidado maior na condução. A utilização de notas falsas constitui crime previsto no Código Processual Civil, e não no regimento.

Aqui o mesmo estudante comete ações, que, a nosso ver, caberia uma condução melhor para o caso. O que foi feito com a nota falsa? Houve o encaminhamento de uma denúncia ao órgão responsável pela averiguação de casos de falsificação de notas? Os responsáveis foram comunicados e/ou convidados a comparecerem à escola para dialogarem sobre o ocorrido? “Ele tem dificuldade de admitir que errou!” Ao se constatar esse fato, foi feita a solicitação de apoio à Secretaria Municipal de Educação – Seme, para atendimento ao estudante? O último ato praticado pelo jovem poderia ser caracterizado como crime se fosse tratado na justiça comum. Nos registros não há indicação de ação educativa ou preventiva em relação ao fato.

### 3.2.1 “Se ponha no seu lugar!”

O imperativo, com o qual abrimos essa seção, que tanto pode ser meramente ilustrativo ou não. Ele traz consigo uma das questões que, na escola, pode-se dizer que desde há muito tempo, tem sido um dos desejos de muitos professores. Muitos de nós, em algum momento, desejaram o “aluno fácil”, aquele que compreende na primeira ordem, sem que haja a necessidade de exaustivas repetições.

Pensando na literalidade da questão “aluno saiba o seu lugar”, os registros de ocorrências presentes nos cadernos da coordenação<sup>57</sup> da escola parecem levar o “lugar do aluno” muito a sério.

*O aluno foi advertido por ficar em pé, trocar de lugar, espalhar perfume e colocar materiais trocados nas mochilas escolares dos colegas;*

*Nessa data o aluno foi advertido pela professora de artes por estar fora do mapa de sala e estava jogando sementes de pau brasil no chão;*

*O aluno estava na sala sentado em um lugar que não era o dele.*

*O aluno não quis respeitar a regra de troca de lugar*

---

<sup>57</sup> O bloco de anotações descritos abaixo refere-se a vários alunos em vários momentos.

*desrespeitando o professor. Avó ficou sabendo que o neto não faz atividades de sala, conversa o tempo todo atrapalhando toda a sala* (grifos da autora).

Nessa escola, dado ao número de vezes<sup>58</sup> em que os estudantes são levados à coordenação para o registro escrito de que se encontravam “*fora do lugar no mapa de sala*”, “*ficar em pé*” ou *por terem trocado de lugar*”, “*não quis respeitar a regra de troca de lugar desrespeitando o professor*”, mostra nitidamente que o estudante deve “se colocar no seu lugar”, tem seu “lugar”, não apenas no lugar físico, mas também no lugar de submissão. O mapa de sala, o pôr em fila, são elementos de uma prerrogativa disciplinar. Para (Foucault, 2014, p. 143),

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem território, (unidade de dominação), nem o local (unidade de *residência*), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em se cruzam linhas e uma coluna, o intervalo na série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de pôr em fila, é da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas faz distribuir e os faz um circuito de relações.

O conceito de estudantes que “saiba seu lugar”, pode ser entendido por muitos professores por aquele cumpridor de tarefas, que tira notas acima da média, o que não precisa que os pais sejam chamados à escola para resolver problemas, que sejam colaboradores e que tenha objetivos.

Não seria surpresa se ele respondesse, também, que é o aluno que dá o retorno que se espera dele. O aluno que repete o que o professor quer ouvir, que é articulado e que, em sua articulação, consiga se projetar na vida e, carrega o nome da escola, o que tira nota altas, que ajuda a melhorar os índices esperados pelas avaliações institucionais dos sistemas de avaliação (tão em moda na atualidade). Também é aquele aluno que já vem de casa com as regras de convivência assimiladas, é ‘educado’ e, de preferência, que não pertença às categorias alvo da exclusão social – aquele que não é pertencente aos modelos desviantes do capitalismo estético, que não faz parte das cadeias midiáticas das redes sociais, a não dos seus “iguais” - o que não tenha dificuldades de aprendizagem etc.

---

<sup>58</sup> Anotações como essa se repetem inúmeras vezes nas formas de registro de ocorrências dos alunos.

Para se estabelecer o “mapa de sala” segue-se uma observação rigorosa por parte dos professores mais “disciplinadores”, geralmente, por volta da terceira semana. Esses professores já começam a perguntar se a coordenação e a supervisão não vão fazer a localização dos alunos nos mapas.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares (FOUCAULT, 1992, p. 62).

Para se estabelecer o mapa de sala, os estudantes não precisam, necessariamente, estar dispostos em fila, mesmo que a maioria das salas ainda adotem esse formato. Algumas das salas da escola são organizadas por disciplinas, chamadas de “salas ambientes”, não exatamente em todas as disciplinas. Nesse formato, as/os professoras/es permanecem na sala, enquanto os estudantes fazem a troca nos intervalos entre uma e outra aula. Esse formato foi experimentado várias vezes, mas geralmente se volta atrás, por considerarem que o barulho é excessivo e que tumultua a escola.

A instituição escolar marca uma importância dada ao engessamento de seus estudantes. O mapa demarca esse engessamento que busca a disposição para a disciplinarização dos corpos na/pela instituição de ensino. Para a organização dessa formação, a preocupação principal é para que não haja a formação de vínculos de amizade entre os alunos considerados como indisciplinados, o que para alguns professores acaba em formação de “ganguês”. Não basta colocá-los longe um dos outros na sala, eles não podem também sentar perto da janela e, em alguns casos, eles são separados de sala. Assim, estimula-se a concepção de que “a escola é um lugar de encontros, mas com uma concepção absolutamente individualizada”. (DIAS, 2012, p. 71-72). Na instituição que tem a disciplina como obsessão não há lugar para os indisciplinados formarem vínculos.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” passos complexos: Ao mesmo tempo arquitetais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação permitem a circulação; recorta segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias lugares e indicam valores; a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia de tempo e dos gestos. [...] a primeira das grandes operações da disciplina então é a Constituição de quadros vivos que transformam as multidões confusas, inúteis lojas em multiplicidades organizadas



(FOUCAULT, 2014, p. 145).

As celas, que selam, enquadram, encerram as possibilidades de “movimentos” em direção a uma vida com experiências muito significativas, porém não valorizadas por serem desviantes, por não se enquadrarem nos modelos, moldes discursivos do capitalismo estético, por explicitarem modos de ser incompatíveis com o que se pode esperar dos “bons alunos”. São aqueles para os quais não necessita tanto investimento, já que *“são tudo ‘porqueira’, no máximo, serão caixas ou embaladores de supermercados. Se não forem para a vala antes!”* Essas falas são comuns na informalidade peculiar da sala dos professores. É uma referência direcionada, principalmente aos meninos.

A sala dos professores, assim como os demais *lugares praticados* (CERTEAU, 1994), citados até aqui, e os que ainda citaremos, são potentes em todos os sentidos. Muitas trocas de experiências profissionais e pessoais, mesmo que não intencionais, fervilham nesses espaços.

Na informalidade das salas de professores, as “celas” podem ser percebidas na revolta de alguns em relação à não punibilidade de estudantes que cometem ações que, na opinião deles, não deveriam ser toleradas no espaço educativo. De vez em quando é possível ouvir a seguinte frase: *“eles só fazem isso porque sabem que não vai dar em nada”*. Para muitos desses profissionais, qualquer ação considerada como indisciplina ou violência deve resultar em alguma ação punitiva por parte da escola.

Os atos “não autorizados”, no espaço escolar, tem que “dar em alguma coisa”, como suspensão e ou “transferência compulsória”, é imperativo que se organizem as multiplicidades. As celas definem lugares, organizam as “singularidades cooperantes”, (Negri, 2005), “confusas e inúteis”, não apenas nas salas, mas nos contextos sociais nos quais estão inseridos. Faz-se necessário gerenciar com quem o jovem faz amizades. A “união” da juventude ameaça o poder da escola.

O engessamento serve como reforçamento da ideia defendida por Foucault, (1992, p.61), quando diz que a disciplina é uma arte de distribuição espacial dos indivíduos “[...] A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”. Estabelecer um mapa de sala é ampliar o leque de determinações

que, fatalmente, nem sempre serão cumpridas, exatamente por serem determinações e não combinados. *O aluno não respeita as regras impostas pela escola, além de debochar, fica agitando a turma.* É exatamente por serem impostas que muitas vezes perdem o sentido. O que não é dialogado pode não ser entendido, e se não, dificilmente será atendido sem que haja alguma forma de coação, conforme afirma Kohan (2013, p. 68), citando Rodriguez “o que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não interessa”. A escola tem deixado de criar espaço para a inventividade.

De maneira semelhante, o que não é determinação prevista no regimento também serve como justificativa para que o estudante seja advertido, como por exemplo: “O aluno foi advertido por estar conversando em sala de aula e atrapalhando o professor com conversa”, ou ainda, “O aluno foi advertido por gritar no corredor”. Mesmo que tais ações não constem nem como violência nem como indisciplina no regimento, seus praticantes podem ser advertidos por escrito. Será que tais ações praticadas pelo estudante não poderiam ser resolvidas ali mesmo na sala?

Se essa pergunta fosse direcionada a alguns/algumas professores/as da escola, dependendo do seu estado de espírito, talvez eles respondessem que “é muito fácil falar quando não se está em sala”, mas é difícil não nos remetermos a esse lugar e vermos que muita coisa poderia ser diferente se a condução para a resolução de grande parte dos “problemas” citados fosse destinada uma pequena e simples dose de bom senso e alteridade.

### 3.2.2 É preciso “desobscenizar” a escola

*“Vergonhosa é a ignorância, obscena é a violência, imoral é a intolerância”.<sup>59</sup>*

O que pode ser dito e ou feito na escola? O que vem a ser a obscenidade? A relação com a “obscenidade”, o “pudor social” e a escola pode ser vista no seu

---

<sup>59</sup> Frase de autoria desconhecida escrita em cartaz, em apoio a Judith Butler, por ocasião de sua visita ao Brasil, no dia 10 de novembro para proferir uma Palestra no SESC Pompéia. A escritora foi violentamente hostilizada por algumas pessoas contrárias às discussões feitas por ela sobre as questões relacionadas a gênero.

portão principal, no qual há um banner que dita as vestimentas adequadas para que se possa entrar nela. Obsceno<sup>60</sup> é uma palavra de conotação, geralmente, ligada à sexualidade e nos remete a inúmeras possibilidades.

*O aluno foi advertido porque durante o período em que estava na coordenação o mesmo faz gestos obscenos para os alunos que estavam subindo a escada. Caso ocorra novamente o aluno será suspenso.*

*O aluno foi advertido por fazer gestos de desrespeito.*

*Aluna foi orientada a comparecer adequadamente vestida ao ambiente escolar.*

*O aluno foi advertido pela professora de língua portuguesa por fazer xingamentos no final da aula.*

*O aluno foi retirado da sala de aula devido à indisciplina. Ele fica tumultuando o rendimento escolar.*

O ato de retirar o estudante da sala de aula para levá-lo à coordenação não surte nenhum efeito, sem que uma ação educativa seja feita. Mesmo na sala da coordenação ele encontra espaço para “desrespeitar” os colegas com gestos obscenos. “Caso ocorra novamente ele será suspenso”. Ação educativa não passa por punições, senão se torna apenas uma punição. A punição não educa, adestra.

Ameaça de suspensão não tem poder educativo. Se castigos revolvessem questões de indisciplina na escola, essas questões não mais aconteceriam no ambiente escolar. O resgate da autoridade das/dos professoras/es não ocorre com a “pedagogia do encaminhamento”<sup>61</sup>, cujo objetivo não se centraliza na resolução das questões problema, mas em se livrar do problema e de quem o causa.

Os “gestos de desrespeito”, a “vestimenta inadequada”, (É proibido usar short e bermuda acima do joelho, boné, óculos escuros, roupa curta e decotes dentro das dependências da unidade de ensino), conforme descrito no texto do cartaz afixado

<sup>60</sup> Contrário à decência ou ao pudor, indecente, desonesto, torpe, lascivo. Dicionário Aurélio. Versão online. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/obsceno>. Acessado em: Nov. 2017.

<sup>61</sup> AQUINO, Júlio G. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/98. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>. Acessado em Nov. 2017.

no portão de entrada da escola)<sup>62</sup>

o “xingamento”, o “tumulto ao rendimento escolar”, se que é possível um aluno tumultuar o rendimento escolar, a não ser o dele mesmo, não são descritos pela “escola” de modo que um interessado, realmente, entenda do que se trata, se não houver alguém para explicar o que aconteceu. Tais atos podem ser resultados de seus modos de existir, que fazem parte de seus contextos culturais. Mesmo entendendo que existem regras em todos os setores da sociedade e que elas são necessárias em algum momento de nossa vida, é preciso entender o tempo da juventude, sobretudo daqueles oriundos dos contextos socioculturais explicitados até aqui.

Professores e demais membros da comunidade escolar que lidam diretamente com os jovens, como os citados nesta pesquisa, precisam considerar que comparar jovens - filhos do abandono -, que muitas vezes convivem diariamente com situações de pobreza extrema, pais desempregados ou em subempregos, que presenciam a violência doméstica ou são vitimados diretamente por ela e outras, que sofrem abuso, ou exploração sexual, que são “olhados de banda” em função de seu pertencimento racial, é uma atitude inclassificável.

Nesses contextos, em se tratando de estudantes do ensino fundamental II, da Escola Passagem, é primordial incentivar o esforço pessoal com relação às atividades escolares, com relação ao que a escolha pela escola pode lhes proporcionar. Mas não é possível apostar, única e exclusivamente nisso, pois essa atitude iria de encontro ao discurso meritocrático, que faz acreditar que qualquer pessoa, independente das condições materiais de existência chega “onde quiser”, bastando para isso o esforço pessoal.

### **3.2.3 Indisciplina passada da conta, violência na forma de racismo?**

*“O aluno foi advertido por chamar o outro de macaco.”*

Problemas associados à violência na forma de racismo e outras variantes do preconceito racial (a opção pela ênfase na questão racial, foi proposital, já que, em

---

<sup>62</sup> Cópia do regimento comum das escolas estaduais.

geral, as questões relativas à violência para com a juventude desviante do capitalismo estético, passam pelo pertencimento racial), fazem a rotina da escola, principalmente, se essa escola tiver em seu interior estudantes com baixo aproveitamento escolar. Fazem parte dos relatos de professores que trabalham com crianças e adolescentes, principalmente de escolas públicas.

A violência na forma de racismo tem se configurado nos espaços escolares e se tornado lugar comum. Não raramente essa forma de violência torna-se banalizada, se faz o registro apenas por fazer. Não é comum encontrar professores que problematizem tais atos de forma mais crítica. Muitos ainda utilizam argumentos jargônicos como: “todos são filhos de Deus”; “a cor do sangue que corre na veia do branco tem a mesma cor”; “na cadeia tem branco e preto”.

As formas com que a sociedade brasileira lida com as questões raciais impedem que se estabeleça um diálogo tranquilo sobre a questão. Quando aparece, “acidentalmente”, na pauta de discussão, geralmente tem sido tratada na forma de negação, o que indica uma falta de seriedade. Não raramente aparece na forma de “humor”, que acaba colaborando para sua banalização.

A banalização do racismo visa criar a impressão de que “tudo anda bem” na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções socioeconômicas entre as populações de diferentes “raças”. Os que acreditam no contrário podem ser julgados “revoltosos”, “inconformados” e, até mesmo, “racistas às avessas”. Contra estes, a “boa sociedade” estaria legitimada a organizar vigorosas ações de repressão. Essa expansão e aceitação do racismo conduzem, inexoravelmente, à sua banalização (MOORE, 2007, p. 29).

Os meios mais usados, na contemporaneidade, para banalizar as questões raciais têm sido as redes sociais na forma de aplicativos de mensagens. Por esses meios, são espalhadas milhares de mensagens todos os dias, geralmente em forma de vídeos “engraçados”, onde imagens daqueles, desprestigiados pelo capitalismo estético, são vilipendiadas. Receber vídeos como esses é um ato involuntário, repassá-los se torna uma ação irresponsável.

As evidências do racismo são propagadas, pelos mais diversos meios de comunicação, principalmente na mídia televisiva, por meio dos programas sensacionalistas, estrategicamente apresentados nos horários em que as pessoas fazem suas refeições. Nesse horário, não há espaço para muitos questionamentos.

A informação é assimilada como que se fizesse parte da refeição. Assim, as pessoas que assistem, vão sendo alimentadas com as informações baseadas no ponto de vista dos/as apresentadores/as que fazem os comentários que bem entendem sobre os fatos que apresentam.

Nesses programas, as imagens de pessoas envolvidas com atos de criminalidade são exploradas à exaustão. Suas histórias não interessam. O que conta é a exposição do rosto que será marcado na tela com uma sonoplastia que une a voz estridente do locutor aos sons de suspense e quebra-quebra. Na disputa por audiências, os atos ilícitos tornam-se produtos, às vezes, mais valorizados, midiaticamente, que os resultados de suas ações ilícitas.

Hasenbalg (2005) faz uma análise sobre as questões raciais no Brasil e afirma que a grande maioria da população negra é exposta aos mecanismos de dominação de classe que afeta também outros grupos subordinados. Para o autor, estes sofrem desqualificação e desvantagem competitiva que resulta de sua condição racial. O autor cita, ainda, que o preconceito é um dos principais agentes causadoras da evasão escolar:

A cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. Embora a educação no Brasil tenha sido o principal canal de ascensão para a população de cor, há boas razões para acreditar que quanto maior o nível educacional atingido por uma pessoa de cor, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho (HASENBALG, 2005, p. 191).

Até meados da década de 1990, não havia discussões significativas de grandes repercussões sobre a questão racial no Brasil. Negros e indígenas eram representados apenas pelo viés das imagens caricaturadas e folclorizadas, trazidas nos livros de História e Literatura, geralmente reduzidas a poucas linhas, notas “nada explicativas” de rodapé, nem sempre “enxergadas” ou problematizadas por professores das referidas disciplinas, sob a argumentação de que falta embasamentos teóricos para discussão de temas relacionados às questões raciais, ou mesmo por não verem relevância na discussão.

O ensino de História visto sob essa perspectiva faz-nos concordar com Simões (2004, p. 6) quando sugere que:

[...] faz-se necessário incorporar ao cotidiano escolar e mais especificamente ao ensino aprendizagem de História, o repertório de vida dos estudantes que convivem 'com diferentes ideias e formas de fazer História antes mesmo de iniciar sua vida escolar'.

A autora sugere, ainda, que o ensino dessa disciplina deve expropriar as concepções lineares e totalizantes, para que as histórias de vida dos atores envolvidos no processo educativo realmente façam sentido.

Na Escola Passagem, os encaminhamentos de estudantes à coordenação por motivo de preconceito racial não são muito comuns. O fato de não haver um número significativo de registros de advertência por motivo racial, não quer dizer que esse problema não ocorra na escola. Alguns professores reconhecem o problema, chegam a citar nomes dos colegas que consideram racistas, exemplificando algumas ações dessas pessoas que poderiam se caracterizar como tal.

Segundo eles, o motivo de não haver muito mais registros se deve ao fato de que muitos professores “fingem” não ouvir quando um estudante se dirige a outro, usando palavras que tenham conotação racial. Outros realmente não veem, ou “resolvem”, a grosso modo, na sala mesmo, com jargões como os citados anteriormente. Quando as ofensas são feitas de um estudante negro para outro também negro, a forma “mais comum” de resolução é mandar o outro “se olhar no espelho” e ponto. Ser convidado a se olhar no espelho nessas circunstâncias é ter a certeza de que sua imagem não é tão diferente daquele a quem desqualifica. É a ação do discurso sendo não apenas subjetivo, mas subjetivando. No espelho, a própria imagem é a punição!

### **3.2.4 Indisciplina passada da conta, violência?**

Na Escola Passagem, o policiamento, no sentido literal da palavra, é constante. Um dos quatro diretores que a escola teve nos últimos quatro anos, chegou a convidar um policial para passar com ele nas salas de aula para a apresentação de uma das pedagogas do turno vespertino.

A situação foi um tanto constrangedora, no discurso do diretor, em uma sala de sétimo ano, quando chegou a falar que o policial seria seu segundo coordenador de turno, e que a qualquer ação de falta de educação dos mais “engraçadinhos”, seria

feita uma ligação para o referido policial e que este apareceria em dois minutos para resolver o problema. Durante as aulas regulares, era comum ver policiais fardados circulando nos corredores como se tivessem escalado para plantões de presídios.

Não raramente, policiais eram convidados a conversar com alguns estudantes mais indisciplinados em alguma repartição da escola. Essas conversas não eram registradas. Posteriormente, com a troca da direção, os policiais continuaram sendo chamados pela diretora para, segundo ela, “dar uma dura” naqueles que estavam colocando as “manguinhas de fora”. Era a efetivação clara da violência simbólica sendo exercida pela escola.

Os fatos que motivavam a postura do referido diretor eram situações como as descritas a seguir:

*O aluno falou para a coordenadora que não abaixaria a cabeça para o diretor e que era para ele, acabar com essa conversa mole e balangação.*

*O pai do aluno compareceu à escola, para tornar-se ciente de que seu filho quebrou a cadeira da sala e que o mesmo deverá consertar a cadeira. Além disso, o mesmo está ciente de que será suspenso das aulas por três dias caso volte a repetir tal comportamento. OBS.: o pai não sabe assinar.*

*O aluno arremessou uma borracha na aluna depois jogou um lápis. Ele bate, empurra e faz bagunça fora da sala de aula.*

*Nesta data, a aluna foi advertida por agredir fisicamente, com arranhões, o mediador do lied<sup>63</sup> que estava apitando o jogo na partida entre as turmas 9ºB e 7ºF (futebol masculino) do JOECA<sup>64</sup>.*

*A Aluna informou que o aluno LG<sup>65</sup> trouxe a droga (maconha) para escola, que o aluno FF fez um cigarro acendeu, deu uma tragada e passou para o aluno LV, para o JM também fumar.*

*O aluno FF foi quem trouxe o isqueiro<sup>66</sup>.*

---

<sup>63</sup> Laboratório de informática educativa.

<sup>64</sup> Jogos Estudantis Capixaba.

<sup>65</sup> As letras referem-se às iniciais dos nomes dos/das estudantes.

<sup>66</sup> Mesmo não sendo objeto do cotidiano escolar, conforme descrito e problematizado anteriormente, eles aparecem como elementos surpresa, indesejáveis, por sinal.



*O aluno procurou a coordenação e relatou que encontrou um cigarro dentro do vaso. Segundo ele, seria maconha. Observou-se que o cigarro chegou a ser aceso.*

*A aluna será suspensa por cinco dias, junto com os demais participantes do ato.*

*O aluno advertido por ameaçar colegas com soco na boca falou três vezes que não vai abaixar a cabeça para ninguém.*

*O cigarro foi recolhido pela coordenação e arquivado.*

*O aluno, por maldade, deu um tapa na cara da colega.*

*O aluno chutou a parede após ser advertido pelo professor.*

Sem dúvida, as questões registradas acima explicitam um tom de gravidade maior que não desejamos vivenciá-lo em nenhum espaço de aprendizagem, embora saibamos estar acontecendo, no momento, em várias escolas. Não só das comunidades empobrecidas. Esses fatos, ainda, nos surpreendem em função de nossos contextos culturais. Temos dificuldade de concebermos a ideia de que os nossos filhos possam praticar atos dessa natureza ou serem vitimados.

Ações como as citadas são classificadas por Charlot (2002, p. 436), como “agressividade”. O autor conceitua como sendo “uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável, quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal”. A afirmação do autor coaduna com os contextos vividos pela juventude desautorizada pelo capitalismo estético.

Diante das questões expostas, a escola intensifica a tentativa de disciplinarização

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses “observatórios” da multiplicidade humana para as quais a história das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas de vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 2014, p.143-144).

A tentativa de sujeição, nesse contexto, vem da pressão psicológica que a escola pratica quando convida a polícia a estar fazendo-se presente nos corredores que separam as salas de aulas. As técnicas de vigilância, nesse sentido, sobrepõem o olhar do coordenador de turno, o “auxílio extra” é “oficial”. A resistência vem com o *uso da maconha*, com o *chute na parede*, com a *quebra da carteira*, com o recado para que o diretor *pare de conversa mole e balangação*, com os *arranhões ao mediador do Lied*<sup>67</sup> e, certamente, em muitas outras ações que nem sempre a escola consegue registrar por escrito.

### 3.2.5 SOS família!

A relação escola e família não tem sido muito amistosa. O que também nos chama a atenção no bloco de advertências é o trato com as famílias dos alunos. Talvez, se não fosse o contexto de todas as formas de pobreza em que as famílias desses estudantes estão envolvidas, muitas das questões descritas poderiam ser evitadas.

Participar de reuniões de pais, quando estes aparecem na escola, após serem convocados pela direção, atendendo às solicitações de professores, nem sempre é tranquilo. Ao adentrar aos portões da escola, o pai que comparece passa por uma série de constrangimentos. Primeiramente, ele perde a “identidade”. Não tem nome, não tem história. É chamado, simplesmente, de pai ou mãe. Todos/as os/as professores/as que participam da reunião têm o hábito de chamá-los assim. Ao falarem, não o fazem com o aluno e sim, do aluno. Nas falas não se tem muito trato com as palavras. Quando o estudante também participa da reunião, o constrangimento é ainda maior.

*Nesse dia, a pedido dos professores da turma, o responsável pelo aluno foi convocado a comparecer à escola.*

*Neste dia, o pai do aluno compareceu à escola e tomou conhecimento do comportamento do seu filho mediante a fala de todos os professores. Então o pai disse que a partir desse dia conversaria com o aluno e ele melhoraria suas atitudes em sala.*

*Nessa data, o aluno foi advertido pela professora, pois o mesmo não estava cumprindo as tarefas em sala. Fica conversando,*

---

<sup>67</sup> Laboratório de Informática Educativa.

atrapalhando o andamento da aula. A professora pediu para fazer a convocação dos responsáveis.

A solicitação para que a família compareça à escola, gera sempre uma expectativa, muitas vezes frustrada. O contexto familiar dos estudantes considerados como os mais “indisciplinados” é muito complexo. Em muitos casos, são os avós que comparecem, mesmo não constando nas fichas de matrícula que são os responsáveis pelo aluno. O comparecimento dos responsáveis, em alguns casos, reafirma a situação de vulnerabilidade em que o estudante se encontra.

*Pelo contexto que eles estão inseridos, penso que a família, é aquela coisa, as pessoas hoje estão fora de casa o tempo todo. Geralmente, eles estão sob a guarda de alguém. Os pais não sabem o que eles fazem enquanto trabalham. Isso é muito complexo! Abrange todo mundo, na verdade é que o mundo não é mais o mundinho a volta. Todo o mundo o virtual também está influenciando, gerenciando a educação os filhos, às vezes mais que os pais (Pedagoga 4).*

A pedagoga explicita as formas de abandono às quais alguns estudantes são submetidos. Esse abandono não precisa ser, necessariamente, físico. A falta de expectativa de vida também se caracteriza como abandono. Para a pedagoga do projeto parceiro da escola, o trabalho com alguns alunos traz uma perspectiva não muito favorável.

*O trabalho com alguns alunos é muito difícil, porque eles não se sentem mais à vontade na escola, então já vão naquela condição: ou de opressão ou de oprimir. Esses, por mais que queiramos tirar deste mundo criminal de drogas, é humanamente impossível, sem que as condições socioeconômicas favoreçam. (Pedagoga AJ).*

Sua fala enfatiza a condição socioeconômica como fator predominante para que haja uma espécie de resgate dos estudantes desmotivados a permanecerem na escola.

### **3.2.6 Indisciplina?! “Ele só quer brincar”! É possível ser feliz na escola!!**

Se formos analisar uma feitura de imagem do que se desenha no *quadrotexto* até aqui exposto, parece que a escola tem sido “adulta” demasiadamente, um lugar

extremamente chato, onde as tentativas de enquadramento dos corpos se tornam tão comuns que, às vezes; são feitas em momentos e por motivos que parecem não ter muito sentido: “O *aluno foi advertido por ficar fazendo hora no corredor*”. O “estudante relógio” que faz amizade com o tempo, o convida para, de mãos dadas, fazerem “hora no corredor”. Aqui, o estudante, talvez, só esteja ensaiando para, no futuro bem próximo, fazer o que muitos de nós adultos fazemos de vez em quando. Quem nunca fez uma “horinha” no corredor?

Nos registros de indisciplina e violência da escola, embora as ações pareçam ser apenas imagens do caos, elas podem muitos outros significados, ser vistas também como potências.

*O aluno estava batendo na mesa e atrapalhando a aula mesmo com a professora pedindo para parar.*

*O aluno foi advertido por estar batendo na mesa do corredor causando transtorno e atrapalhando os demais alunos.*

*A aluna estava batendo palmas e cantarolando no corredor, atrapalhando o andamento do aprendizado da escola.*

*Nessa data, o aluno foi solicitado pela professora que fizesse as atividades sobre um filme chamado “Mãos Talentosas” que o aluno não quis assistir. Quando foi cobrar a atividade, sobre o filme, o aluno não fez nada, falou também que o aluno fica o tempo todo brincando. A professora [...] falou que o aluno é ignorante que não tem caderno de arte, que o aluno fica andando o tempo todo, perturbando o bom andamento da aula*

*O aluno foi colocado para fora de sala devido a brincadeiras.*

*O aluno foi advertido por estar chupando pirulito.*

*O aluno tumultuou a aula e não fez nada. Fica desacatando o professor durante a aula de matemática. O mesmo estava com várias borrachinhas brincando e atrapalhando os colegas. O aluno ficará suspenso por três dias.*

As questões consideradas como indisciplina na Escola Passagem podem acontecer em muitas outras escolas, sobretudo dos bairros periféricos, onde habitam muitas das pobres que precarizam os modos de existência daqueles que, parafraseando

Belchior,<sup>68</sup> estão “sempre em perigo”, com as vidas “sempre por um triz [...], o dia D, a hora H, a corda bamba, o bang, o click”. Mesmo diante dos eminentes “perigos da vida”, é possível perceber que a vida no contexto da escola pode não ser tão pessimista assim. A vida não se dobra, celebra!

As brincadeiras, as batucadas, as palmas, as cantorias, que embora sendo classificadas como indisciplinas, acontecem. Sinceramente não imaginamos que os estudantes advertidos por essas práticas o façam somente com o intuito “atrapalhar as aulas”, “atrapalhar o andamento do aprendizado da escola”, “debochar”, “perturbar”. cremos que todas essas ações possam acontecer por uma questão de hábito, como uma ação corriqueira. Afinal são aproximadamente 30 estudantes jovens em cada sala.

Em espaços onde habita a juventude, o silêncio seria a exceção e não a regra. Intencionamos continuar olhando para esse espaço como um espaço onde, mesmo em condições nitidamente coercitivas, como pode ser percebido nos destaques dos registros haja espaço para as rotas de fuga e potencialização da vida, seja ao fazer batuque, seja na mesa tambor” que faz ressoar a resistência que grita, que tenta se fazer enxergar, que a faz ser potente, mesmo “no grito”, onde a vida, mesmo sem ser considerada como vida em muitos contextos sociais, sobretudo nos contextos regidos pelo capitalismo estético, coadunamos com o pensamento de (Ferraço, 2004, p. 79) ao dizer que:

[...] estamos assumindo as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida. Também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos.

Nas escolas em que o autor aposta, há lugar para o batuque, para a brincadeira. Essas escolas podem ser todas, de todos os bairros, periféricos ou não, aquelas em que se pode rir de tudo, aquelas que mesmo não sendo encantadas, provocam encantamentos. Escolas que sejam como a escola de Larrosa (2015), que deixem de ser tão “moralis” e, com isso, permitam o riso. Que abandonem os espíritos moralizantes, que sejam menos patéticas, menos niilistas. Escolas em que seja possível “chupar pirulito” sem ser punido por isso.

---

<sup>68</sup> Nos referimos à canção “Brincando com a vida”. Letra e música atribuídas a Belchior.

### 3.3 RACISMOS NA ESCOLA: ENTRE O DITO E O SILENCIADO

*A carne mais barata do mercado é a carne  
negra*

*Que vai de graça pro presídio*

*E para debaixo do plástico*

*Que vai de graça pro subemprego*

*E pros hospitais psiquiátricos*

*A carne mais barata do mercado é a carne  
negra.<sup>69</sup>*

O “não dito” sobre questões relacionadas aos “indesejados” quase sempre vem acompanhado da negação da existência das condições que resultam nas “subalternidades produzidas” dessas populações. Assim, o não dizível não é dialogado, problematizado. O currículo, elaborado nessa perspectiva, acaba por exacerbar a existência das diversas formas de discriminações.

A escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que pode ser reinventada, e é precisamente isso que vemos como desafio e, como esperamos deixar claro nossa responsabilidade no momento atual (MASSCHELEIN, 2014, P.11).

A escola não existe apenas para a empregabilidade, mesmo porque, escolaridade deixou de ser sinônimo de emprego há muito tempo. Ela é um tempo livre para formação. É uma abertura para um mundo do ensino numa perspectiva do coletivo e não individualizante. A escola se faz por rede de relações e possibilidades. A educação se faz no presente. A formação não pode ser coercitiva, ela se dá na troca de experiências entre pessoas e não com determinações conteudistas.

O currículo, na perspectiva de Carvalho (2008, p. 96-97), “envolve relações entre poder, cultura e escolarização representadas, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar”.

Para a autora, o currículo que praticamos na escola, baseia-se no eurocentrismo, constituído a partir de aparatos educacionais formados “como lugares de exercícios

---

<sup>69</sup> Música de autoria de Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti e Seu Jorge, interpretada por vários artistas, como Elza Soares, Seu Jorge, Ellen Oléria, entre outros.

de políticas da diminuição do outro”, o que leva a acreditar que “as preleções de professoras(es), etc. podem funcionar produzindo um espaço de um outro sempre ocupado pela ideia fixa estereotipada (violento, sujo, desordenado, mal educado, etc.)”, (Idem. p. 95). Tais posturas explicitam o quanto se desconhece e desconsidera “a ambivalência das posições e dos entrelugares nos quais estamos situados”.

Tudo que o discurso formula se encontra articulado nesse meio-silêncio que ele é prévio, que continua a correr obstinadamente sobre ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, a presença repressiva do que ele diz; esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. (Foucault, 2008, p. 28).

Pode-se perceber, nessa configuração, a existência das relações de poder que ditam as possibilidades de vida de uns em detrimento de outros. É o *biopoder* estabelecendo regras de vida e morte. Assim, “[...] são mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (FOUCAULT, 1999, apud DUARTE, 2015, p. 42).

Ainda nessa linha de pensamento, para Duarte (2015, p. 42), “[...] é nesse contexto que opera uma transformação decisiva no caráter do próprio racismo, que deixa de ser um mero ódio entre raças ou expressão de preconceitos religiosos, econômicos e sociais para se transformar em política estatal” Esses modos de operação do poder caracterizam o que o autor, com base nas proposições de Foucault, chama de novas formas de fascismo, ou “fascismo contemporâneo”, com as quais nos deparamos e que não, raramente, fazem parte de nossos atos.

### 3.4 QUANDO O NÃO DITO É, LITERALMENTE, ESTAMPADO NA CONTRADIÇÃO

*A carne mais barata do mercado é a carne  
negra  
Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço  
O cabra aqui não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador é lento  
Mas muito bem intencionado  
E esse país vai deixando todo mundo preto*

*E o cabelo esticado  
A carne mais barata do mercado é a carne  
negra [...]*<sup>70</sup>

Discutir a questão racial, no cotidiano escolar no Brasil é, antes de tudo, uma tarefa um tanto difícil em função, principalmente, da negação do racismo entre/para/com os envolvidos e do silenciamento que costumeiramente impede que as conversações sobre essa questão avancem. Sobre esse silenciamento, Gomes (2005, p. 47) afirma que: “Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo [...], mas o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros”.

De acordo com a autora, a maneira com que os processos educacionais têm sido conduzidos no Brasil, durante e depois da “extinta” escravização, pela elite dominante, tem causado um efeito “antiemancipatório” à população negra, garantido por um currículo eurocêntrico. De acordo com Moreira e Silva (1995), essa ideia se perpetua em função de termos um currículo implicado em relações de poder e transmissor de “visões sociais particulares e interessadas”, sustentado por uma grande carga ideológica.

Entendemos o currículo na perspectiva de Ferraço (2007, p. 75) ao dizer que:

[...] currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán, pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas.

Os silenciamentos sobre as situações de desigualdade de direitos a que os grupos desprivilegiados da sociedade, entre eles os negros, são submetidos, deixam os que se recusam a comentar tais assuntos, numa posição de incômodo e, ao mesmo tempo, confortável. O não falar, geralmente, vem acompanhado da negação da existência das condições de desigualdades. Entre professores e demais elementos da sociedade, não raramente, se ouve dizer que o racismo é uma invenção de

---

<sup>70</sup> Autoria indicada na abertura capítulo.



negros mal resolvidos com complexo de inferioridade.

Para Santos (2006, p. 2), tal pensamento embasa-se na arrogância que impera nos altos escalões da esfera de poder.

A modernidade ocidental foi simultaneamente um processo europeu, dotado de mecanismos poderosos, como a liberdade, igualdade, secularização, inovação científica, direito internacional e progresso; e um processo extraeuropeu, dotado de mecanismos não menos poderosos, como o colonialismo, racismo, genocídio, escravidão, destruição cultural, impunidade, não-ética da guerra. [...]. Assim se naturalizou um sistema de poder, até hoje em vigor, que, sem contradição aparente, afirma a liberdade e a igualdade e pratica a opressão e a desigualdade. [...] nesse sistema de poder, os ideais republicanos de democracia e igualdade constituem hipocrisia sistêmica. Só quem pertence à raça (não biologicamente falando) dominante tem o direito (e a arrogância) de dizer que a raça não existe ou que a identidade étnica é uma invenção [...] os ideais republicanos da democracia e da igualdade constituem uma hipocrisia sistêmica. O máximo de consciência possível desta democracia hipócrita é diluir a discriminação racial na discriminação social. Admite que os negros e os indígenas são discriminados porque são pobres, para não ter de admitir que eles são pobres porque são negros e indígenas.

Ainda sobre o silenciamento acerca da questão racial no contexto escolar, Franco (2008, p. 85) afirma que “Os pais e professores calam porque não têm subsídios para se posicionar; e, essa ausência de posicionamento faz com que o aluno branco se sinta superior e o aluno negro seja considerado inferior”. Para a autora, essa é uma questão altamente complexa, uma vez que o “silêncio funciona como a aceitação tácita do insulto, do xingamento e, mesmo, a aceitação velada da superioridade de uns em detrimento de outros”.

O corpo negro do presente ainda tem que se justificar, ainda é marginalizado, excluído de um contexto onde é maioria. O corpo negro ainda não se vê incluído no país da falsa democracia racial. Na escola pública brasileira, onde cerca de 75% de sua população é negra, tem que se reinventar todos os dias. É o corpo presente não reconhecido como presença. A escola que “hospeda” a diferença tem dificuldades em dialogar com ela. Qualquer tentativa de debate sobre as questões incomoda, desconcerta e, quando acontece, se assenta na incipiência.

Essas perspectivas nos autorizam a discutir o racismo no espaço escolar, uma vez que, mesmo diante de tantas evidências contrárias, a ideia da democracia racial ainda se faz presente. Essa discussão é, antes de tudo, uma tarefa urgente e

necessária. Nesse espaço, mesmo estando em uma proporção altamente representativa, estudantes negros ainda não estão encontrando elementos que possam contribuir, positivamente, para a construção de suas subjetividades.

Não é incomum que a escola não reconheça a existência do racismo, dado ao estado de naturalização a que as questões relativas ao tema ainda têm sido tratadas. Na escola em que a questão racial não percebida como um problema, alguns professores “resolvem” conflitos, mandando o aluno que chama o outro de macaco se olhar no espelho. Aliás, se pudéssemos visitar algumas das muitas escolas públicas, na semana de 20 de novembro, quando se comemora a “Consciência Negra”<sup>71</sup>, constataríamos que em grande parte delas teriam cartazes como o da imagem abaixo.



**Imagem 8:** Cartaz em comemoração ao dia da Consciência Negra afixado no pátio da escola. **Fonte:** Arquivo da autora.

<sup>71</sup> A Lei 10.639/2003 Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

[...].

Obs.: A lei em questão foi modificada pela Lei 11.645/2008 que incluiu os Povos Indígenas. Posteriormente foi aprovada a Lei Nº 12.519 de 10 de novembro de 2011, assinada, institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Para além do calendário escolar.

Em geral, os cartazes são produzidos por professores de Arte ou por pedagogos que ainda se preocupam com as “datas comemorativas”. O que faz com que algumas dessas datas não sejam esquecidas. Na semana do dia 20 de novembro, também é comum, em muitas escolas, os desfiles da “beleza negra”. Tais desfiles são bem-vindos, entretanto, não podem ser apenas uma data onde se preparam cartazes para exposições nos murais.

Essa data é muito importante para a história da população negra. É importante que esteja na escola, mesmo que seja por força de lei. Mas se faz necessário que as questões das diferenças sejam problematizadas ao longo do ano, nos diversos componentes curriculares, de modo a produzir referenciais que possam enriquecer os diálogos acerca das diferenças que ali habitam.

Para Machado (2011), é preciso reconhecer que os problemas relacionados à rejeição do outro em função da cor da pele, entendido aqui como racismo, não se constitui em problema apenas para aqueles a quem o racismo é direcionado, mas, também, para toda sociedade como um todo.

Embora existam muitos trabalhos sobre essa questão, ainda existem lacunas severas que dão à escola a possibilidade de alegar que não trabalham a questão de forma mais eficiente, ora porque não percebe essa prática em seu interior, ora porque não possuem conhecimentos bastantes para discutir a questão de forma mais aprofundada. Tais argumentos, não raramente geram uma espécie de campo de forças antagônicas que causam constrangimentos, embates e tensões que poderiam ser melhor trabalhadas.

É válido que se façam cartazes que tragam possibilidade de diálogo acerca de um tema tão caro para à população negra. É válido que se façam os desfiles, que se enfatizem a discussão sobre a questão racial na escola, mas essas ações não podem ser meramente pontuais e ilustrativas. É necessário que haja criticidade de forma que as incoerências, ou as questões não bem resolvidas, não sejam tão evidentes. O grande desafio em lidar com as questões relacionadas ao imaginário racial na escola se dá na existência de formas “*deformadas*” com que geralmente se lida com a questão.



**Fotografia 9:** Cartaz em comemoração ao dia da Consciência Negra afixado no pátio da escola, posicionado em frente ao da imagem anterior. **Fonte:** Arquivo da autora.

Para nós, a alusão comemorativa ao Dia Nacional da Consciência Negra é esvaziada no desejo de “outras consciências”. A frase tão cuidadosamente elaborada no cartaz do mural, ao desejar ‘consciência Humana, talvez sobre ela não se tenha feito uma reflexão um pouco maior. O desejo de uma consciência humana, pode ser simpatizada por uma gama de pessoas, o que é aceitável, graças à pluralidade de opiniões. Entretanto, ela se caracteriza como sendo uma frase universalista. O universalismo não tem dado conta de tratar questões específicas como, por exemplo, o racismo.

A ambivalência nas informações expostas nos cartazes explicita o currículo em dois moldes, como o proposto por Carvalho (2008, p. 96-97), no âmbito do *concebido* “como sendo o formal, no Brasil, o referencial curricular [...] as propostas curriculares em níveis regionais e locais”. No primeiro cartaz é o atendimento aos propostos do currículo prescrito, na forma do concebido. O segundo, mesmo que a escola não tenha a intenção, a informação soa como se aquele dia da “consciência negra” fosse desnecessário, é como se desvalidasse o primeiro cartaz. Isso caracterizaria o currículo sob a forma do vivido, “o que se manifesta ou não na concretização do concebido”,

O currículo, na proposição de Carvalho (2009, p. 190), é entendido como “tudo que é

vivido, sentido e praticado no âmbito escolar e para além dele, está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano escolar”, embora, às vezes, esse seja entendido por muitos professores como sendo apenas as “determinações das Secretarias de Educação sobre o que se deve ser ensinado” (p. 180-181).

Quando visto assim por professores, parece que existe uma incompreensão quanto ao fato de que o currículo pode e deve dialogar com as múltiplas questões que desafiam e atravessam o cotidiano escolar. Parece, também, que esquecem que a forma com que as redes de conversações são tecidas nesse cotidiano, podem resultar em inseguranças e injustiças, não só para com os estudantes, mas também, para com os próprios professores e demais atores desses espaços educativos.

Para Carvalho (2012, p. 196), “o currículo escolar é atravessado por múltiplos contextos cotidianos”. Nesses arranjos curriculares, tanto o formal quanto o vivido estão envolvidos com diferentes formas de poder que refletem uma “realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla” (2008, p. 97). Assim, os praticantes desses arranjos são convocados a superar dificuldades oriundas “da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe sociais, raça, gênero, etc.”.

Tais praticantes, precisam coerentemente sobrepor aos modismos dos discursos politicamente corretos sem aprofundamentos *teoricopráticos* que os legitimem, uma vez que segundo Foucault (2014, p.5), é no campo discursivo que se apresentam as maiores batalhas, onde o quase sempre o que está em jogo é o desejo de “tomar a palavra”, em vez do desejo de ser envolvido por ela. Assim, para tomar a palavra é preciso calar o outro, e isso pode ser feito de várias maneiras.

Nesse sentido, seduzidos por Carvalho (2009), com base em Spinoza (1988)<sup>72</sup>, intencionamos trazer para a discussão as proposições de suas variadas obras, sobre o que chamamos de *impulsospoderes* das emoções, como *afetos e afecções*, como sendo fundamentais para a vida dos seres humanos, aqui, em especial, para as juventudes em situação de vulnerabilidades.

A partir destas considerações, cartografamos os encontros, des(encontros) e

---

<sup>72</sup> ESPINOSA, Bento. Tratado teológico-político. Trad.: Diogo P. Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.

possibilidades discursivas que se estabelecem entre currículo, escola, e seus mais variados atores, que possibilitam as mais variadas formas de intencionalidades e tensões que interferem nos processos de subjetivação de adolescentes e jovens que têm experimentado as ausências que o capitalismo nos seus amplos sentidos tem produzido.

O entrelaçar do currículo, escola e produção de subjetividades se faz necessário para que não haja a produção de ausências a partir das práticas não dialogadas com as experiências dos muitos sujeitos que habitam a escola, assim como, pelas tentativas de sequestro da multiplicidade que nela habita. Para Ferraço, (2007, p. 75) “[...] pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudada, toda a dinâmica das relações estabelecidas” (Idem).

O discurso no campo de produção do currículo baseado no eurocentrismo, durante séculos, produziu práticas discursivas totalizantes que fizeram calar, interditar, produzir verdades sobre tudo e todos, ritualizar e desqualificar tudo que não fosse ocidental, branco, cristão, homem. Produziu estereótipos, racismo, disciplinarização, entre outras muitas formas de violência. O estereótipo torna o estereotipado incompleto, dada a falsa ou única ideia que se produz sobre ele. Aos poucos, começa-se a perceber movimentos de resistência ao estereotipismo, que embora não sejam tão orquestrados, começa a solapar suas bases “seguras”.

#### 4 PALAVRAS QUE FINALIZAM O QUE NÃO TERMINA AQUI

*[...] A carne mais barata do mercado é a  
 carne negra  
 Mas mesmo assim  
 Ainda guardo o direito  
 De algum antepassado da cor  
 Brigar sutilmente por respeito  
 Brigar bravamente por respeito  
 Brigar por justiça e por respeito  
 De algum antepassado da cor brigar,  
 brigar, brigar  
 A carne mais barata do mercado é a carne  
 negra [...]*<sup>73</sup>

As proposições citadas, até aqui, levam a refletir sobre as *redes de conversações*, com base nas proposições de Carvalho (2009), que se estabelecem entre a escola e seus mais variados atores, e nos suscitam novos questionamentos: Como apostar num currículo/escola que reforce a potência dos movimentos e das formas de produção de subjetividade das juventudes?

É fácil constatar as dúvidas e incertezas diante das questões relacionadas às juventudes, no universo escolar, assim como a perplexidade dos profissionais da educação diante das violências na escola. E mais ainda, é assustador observar a violência simbólica às subjetividades e o desrespeito à diversidade cultural dos diferentes grupos, no espaço escolar, principalmente com relação a negros, indígenas, homossexuais inseridos no ensino regular.

Vale lembrar que a violência não nasce na escola. Ela está relacionada com as demandas sociais e deriva, em grande parte, de adversidades extraescolares que, consequentemente, adentram os portões desse espaço de convivência, juntamente com todos os seus atores. Esteban reafirma tal pensamento quando diz que:

No cotidiano escolar, há enunciações e dissonâncias que expandem as possibilidades restritas do currículo oficial, de modo que a escola pública

---

<sup>73</sup> Autoria indicada na abertura do capítulo.

é relevante para as classes populares. Ainda que, por sua configuração atual, tenha poucos espaços de articulação com os complexos movimentos destes grupos em seus movimentos de libertação, muitos são os usos possíveis dos conhecimentos e vivências que nela se viabilizam (ESTEBAN, 2012, p, 126).

Ao longo das quase três décadas de trabalho com educação, vivenciamos, (e *devemos também ter cometido*), algumas das muitas situações de violência simbólica no cotidiano escolar. Como professora, foram muitos os momentos de dúvidas quanto ao que fazer, diante de determinados acontecimentos. Muitas vezes, nos sentimos impotentes frente às situações bastante graves como as violências descritas nos registros. Foi vivenciando situações que acontecem no cotidiano escolar e trabalhando com jovens numa relação dialógica que nos possibilitamos experimentar o extraordinário movimento de brincadeiras, gírias, conversas, emoções, entre outros, vivenciado nas relações que se estabelecem nas escolas.

Nesse lugar que chamados escola, invariavelmente, somos surpreendidas com questões que nos afetam profundamente durante nossas experiências em sala de aula, como aquela descrita pela Pedagoga 2, em relação as transferências compulsórias julgadas “necessárias” para que a escola fosse “tranquilizada”. O “**nós o perdemos, nos perdemos**”, inicialmente pela transferência e, posteriormente, pela morte física do jovem, nos faz ter a certeza de que apesar dos inúmeros problemas que a escola enfrenta e, por vezes, em função de suas omissões, causam marcas profundas na sociedade. São como feridas de doenças autoimunes, que nem sempre são detectadas nas suas fases iniciais.

Uma das doenças da sociedade atual tem sido a indiferença diante do desaparecimento físico da juventude, sobretudo, a juventude desviante do capitalismo estético que habita as periferias, as escolas públicas mais precarizadas, com profissionais que, por vários motivos, precarizam suas vidas bem como as vidas dos jovens para os quais lecionam. Daqueles que por serem a “carne mais barata do mercado”, são transferidos compulsoriamente, são jogados nas ruas, expostos nos paredões a qualquer hora do dia ou da noite.

Os fatos evidenciados nesse trabalho reafirmam as tensões existentes nos espaços formais de aprendizagem. No trato com os alunos no cotidiano, a escola se transforma em um retrato fiel da sociedade. Assim sendo, se a sociedade é impregnada de preconceitos, de ideias distorcidas, de falta de sensibilidade política



para perceber que as diferenças não devem ser usadas como forma de exclusão, certamente esse pensamento chega à escola.

As fragilidades dos vínculos humanos, juntamente com as condições sociais vivenciadas cotidianamente, principalmente nos bairros mais pobres, contribuem para a geração e manutenção de situações que resultam em conflitos. Também o currículo praticado pela escola, muitas vezes, não dialoga com as múltiplas questões que desafiam e atravessam o trabalho dessa instituição e, que, de alguma forma, provocam inseguranças, injustiças, não só com os estudantes, mas também com professores e demais atores da escola de forma muito eficiente.

A defesa da ideia das juventudes como pessoas de direitos expressa neste trabalho se constitui a partir da premissa de que as pessoas dessa faixa etária, raramente, são vistas como capazes de opinar ou se expressar sobre determinados assuntos. É uma categoria geracional constituída na história e recebe influências de ordem social, assentada pelo viés da cultura.

A Juventude, principalmente das classes populares, é submetida a um estado de dominação e desautorização sob os aspectos histórico, social e cultural na instituição escolar, criada com o objetivo (felizmente não atingido na sua totalidade) de disciplinar, instruir, moldar corpos e mentes (FOUCAULT, 2002) e reproduzir a lógica social instituída. Quando escola e currículo desconsideram as formas de organização dos *espaçostempos*, que incidem sobre a construção da juventude, como uma das fases muito importantes da vida humana, contribui para a formação de juventudes vistas como marginal.

Tais sujeitos acabam por se sentirem excluídos devido a de suas diferenças. Esta exclusão inviabiliza as possibilidades de os diferentes atores estabelecerem entre si, relações de alteridade. As posturas desqualificantes podem expulsar e jovens negros e negras do processo de aprendizagem e/ou de uma vida digna, como sujeito de direitos. Conforme afirmam Gomes; Silva (2002, p. 28):

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas.

A formação de professoras/es requer práticas que estejam para além das receitas didáticas. Faz-se necessário que esses atores do processo educativo assumam sua função que, para nós, é altamente complexa, como Simões; Carvalho (1999) sugerem:

[...] como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais" (CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 13).

Entendendo que as políticas educacionais são abrangentes e que as questões raciais estão teoricamente inseridas nelas, acreditamos que se a prática sugerida pelas autoras se tornar rotina no espaço escolar, certamente teremos resultados promissores na condução de temas que infelizmente ainda não estão presentes nas discussões do cotidiano da escola.

Pensar a juventude nessa perspectiva, significa ignorar as diferentes adolescências que compõem o cotidiano escolar. Nessa direção, é possível identificarmos as marcas da diferença na dinâmica das relações cotidianas. Práticas e discursos institucionalizados são produzidos e produzem os imaginários sobre as diferenças típicas das juventudes

Nesse prisma, características físicas, valores culturais e sociais são considerados válidos ou não, pois estão associados às relações de poder, o que é determinante na constituição dos sujeitos e dão uma dimensão da multiplicidade que *forma/deforma/conforma* as ideias e os ideais dos sujeitos nessa faixa etária. Assim, é possível pensar com Esteban (2012, p. 126), quando diz que: "As práticas e sentidos escolares são territórios de permanente disputa, de modo que as demandas dos grupos subalternizados não podem ser completamente deixadas à margem do discurso oficial".

Assim, de acordo com Machado (2011), na configuração do possível, se faz necessário que, na escola, sejam inauguradas e mantidas relações que apontem para mudanças de posturas, que promovam a quebra de paradigmas, que desmontem a estrutura construída no imperialismo da negação daqueles que não se

encaixam nos modelos preestabelecidos, cunhados sob a forma da arrogância imperialista que prega e a exclusão daquele que, em função das “arestas” das diferenças, não se encaixam no modelo e, por isso, devem ser “descartados”.

A concepção de currículo que poderia ser colocada nesse contexto passa pelas ideias defendidas por Carvalho (2009, p. 134). A autora entende que o currículo deve carregar em sua configuração a: “[...] afirmação de práticas alternativas e a superação das práticas verticais homogeneizadoras. Importa também que, no interior da escola, seja considerada a pluralidade que habita em termos de classe social, raça, credo, etnia, cultura, etc”.

Para a autora, as discussões acerca do currículo podem ser fundamentadas a partir de Spinoza, em suas variadas obras sobre as emoções como *afetos* e *afecções*, entendendo esses aspectos como fundamentais para a vida humana, aqui, em especial, para adolescentes.

Como a escola tem percebido as mais diversas nuances da indisciplina no cotidiano escolar? Como apostar num currículo que reforce a potência dos movimentos e das formas de produção de subjetividade dos adolescentes? Como reinventar um currículo que potencialize as forças e as formas de produção de subjetividade dos adolescentes em vulnerabilidade social, nas suas mais variadas vertentes, de modo a transformar tais vulnerabilidades em possibilidades?

Não intencionamos trazer respostas para as questões aqui levantadas, mas cabe ressaltar que tais interrogações não foram feitas para esconder o protagonismo das juventudes. Mesmo em contextos tão empobrecidos de significados, os atos considerados como indisciplina podem ser entendidos como formas de resistência ao estabelecido pelas regras, normas e regulamentos não dialogados com esses atores que subvertem a lógica da obediência que os adultos insistem em impor.

O exposto até aqui, demonstra que, embora muitas mudanças relacionadas com a educação tenham acontecido ao longo dos séculos no Brasil, ainda se percebe a negação quanto aos direitos a uma educação de qualidade para todos. Tais direitos, apesar de reconhecidos, não têm se efetivado.

Nesse sentido, a violência, nas suas mais diversas nuances, acontecidas *entre/para/com* os vários atores no espaço escolar, está imbricada nas

problemáticas sociais. Essas problemáticas são influenciadas pelo desnivelamento econômico e sociocultural estabelecido no País.

O desnivelamento causado pelo capitalismo na concepção de Pelbart (2011, p.96)<sup>74</sup>, foi reformulado em si mesmo a partir de bases elaboradas nos anos 60 e 70. Para o autor, “as reivindicações por autonomia, autenticidade, liberdade e até mesmo a crítica à rigidez da hierarquia e da burocracia, da alienação nas relações e no trabalho foi inteiramente incorporada pelo sistema”. Esse novo modelo, ao mesmo tempo em que, aparentemente massifica e “homogeneíza”, coloca barreiras “invisíveis” que, para uma grande parcela dos enredados, tornam-se intransponíveis.

A nova lógica do capitalismo, que o autor chama de “*conexionista*”, atua como uma força capaz de formar conexões (que passamos/ousamos chamar de “capitalismo polvo mutante”, em função de sua capacidade de produzir todos os ‘tentáculos’ possíveis para a captura daquilo que pode torná-lo mais eficiente), é “rizomático, não finalista, não identitário, favorece os hibridismos, a migração, as múltiplas interfaces, metamorfoses, etc.” (Idem, 2011), com um objetivo final não diferente da sua velha configuração, ou seja, o lucro.

Na busca afoita pelo lucro, torna modelos praticamente inexistentes em formas absolutas e obrigatórias de serem seguidas. Seus tentáculos passam a operar das mais variadas formas, onde tudo está à venda e nem todos estão habilitados a realizar a “compra”. Dessa forma, os que não possuem poder para alimentar o sistema “polvo mutante” são colocados em lugares de não pertencimento, em lugares de exclusão. Assim o capitalismo em todas as suas possíveis mutações, dita regras mesmo onde se parece improvável.

O “capitalismo estético” tem ditado as regras para com aqueles que não possuem pertencimento aos modelos impostos por esse regime, e acaba por promover encontros, (des)encontros, possibilidades discursivas que disseminam, no currículo escolar, as mais variadas formas de intencionalidades e tensões que interferem nos processos de subjetivação das juventudes.

---

<sup>74</sup> Ao falar sobre capitalismo, o autor o faz com base em Luc Boltanski e Ève Chiapello, na obra escrita com o título “Le Nouvel esprit du capitalisme”.

Não pertencer a esse ou aquele grupo social depende, basicamente, de estar adequado a esse ou aquele modelo estético a ser “consumido”. Desse modo, as juventudes, atores principais desta pesquisa, são fortemente influenciados pelos sistemas de mídia. Têm seus desejos provocados e, conseqüentemente, em função de não conseguirem alimentá-los com os produtos desejados, são desautorizados socialmente. Assim, acabam por não possuírem os atributos estéticos dos grupos sociais de maior pertença estético/material. Nessa lógica, para os “autorizados” giram os holofotes. Para os desautorizados, quase sempre, sobram os “Giroflex®”<sup>75</sup>.

Concordando com esse pensamento, Marie-Pierre Poirier, no relatório UNICEF (2011, p.5) sobre a adolescência, afirma que este país não será um lugar de “oportunidades para todos, enquanto um adolescente negro continuar a conviver com a desigualdade que faz com que ele tenha quase quatro vezes mais possibilidades de ser assassinado do que um adolescente branco”. Para a autora, faz-se urgente enfrentar as desigualdades e reduzir as vulnerabilidades. Uma das formas de reduzi-las, é deixar de produzi-las.

Assim, a tese delineada na busca pela relação entre indisciplina e violência nos registros escolares de uma escola de ensino fundamental, que incidem sobre os estudantes, entre eles, os que apresentam características desviantes do padrão do capitalismo estético, aponta para a existência de uma banalização e ou supervalorização das ações consideradas como violência e indisciplina, registradas nas fichas individuais dos alunos, no uso de medidas que, às vezes, resultam em perda de direitos constitucionais para os jovens.

Muitas das ações descritas como violências e/ ou indisciplinas, se fossem dialogadas, poderiam ser solucionadas sem maiores tensões entre estudantes e demais membros do corpo técnico da escola. Quando a escola aposta na juventude numa perspectiva singular, acaba por ignorar as diferentes adolescências que a habitam.

Assim agindo, a escola perde a chance de problematizar as práticas discursivas que ocorrem *para/com* as juventudes em seus espaços e aborta as possibilidades de

---

<sup>75</sup> Nome de uma marca que acabou virando sinónimo do jogo de luzes utilizadas sobre as viaturas de emergências. Nesse caso nos referimos às viaturas policiais (Giroflex, sem plural).

potencializar a existência desses sujeitos, de aproveitar esses momentos de “indisciplina” para tornar-se menos disciplinadora e mais encantadora, de preencher o tempo com significâncias.

## REFERÊNCIAS

Abramoway, Miriam. **Escola e violência** / Miriam Abramoway et alii. – Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana. Tal Infância. Qual Criança? In: \_\_\_\_\_.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando os quebra cabeças da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus. 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Deus não morreu. Ele tornou-se Dinheiro**. Entrevista com Giorgio Agamben. Jornal eletrônico Instituto Humanitas Unisinos. 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/512966-giorgio-agamben>>. Acessado em: maio/2014.

\_\_\_\_\_. **A comunidade que vem. Tradução e Notas**, Claudio Oliveira. - Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de. Ensinar e aprender/" aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 61-73.

AQUINO, Júlio G. **A violência escolar e a crise da autoridade docente** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/98. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>>. Acessado em Nov. 2017.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2016.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. **O bazar global e o clube dos Cavaleiros ingleses**: Dimensão de textos seletos de Homi Bhabha / organização Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Roco, 2011.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD**, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2009/2011. Brasil. Rio de Janeiro. 2011.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>. Acessado em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Violência 2016**: Homicídios por armas de fogo no Brasil. Júlio Jacobo Waiselfsz. Disponível Em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Mapa2016armasweb.pdf>>. Acessado em: Jan.2018.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores Sociais. 2014 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal Nº 8069/90**, Estatuto da Criança e Adolescente, de 23 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, DF, 10 de jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p.233-259.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. Anais ... Rio de Janeiro: UFF/Grupalfa, 2008.

CARVALHO, Janete M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et. Alii; DF: CNPq, 2009.



\_\_\_\_\_. **O Cotidiano escolar como comunidade compartilhada.** Projeto de pesquisa. Vitória: CNPq, 2007-2010.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2012. 189-205

\_\_\_\_\_; SIMÕES, Regina H. **O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros.** Cadernos de pesquisa do PPGE. Vitória: UFES/ PPGE, 1999. v.8.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer** / Michael de Certeau, trad. Ephraim F. Alves e Lucia Endlich Orth. 11º. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar** / Michael de Certeau, Luce Giard, Pierre Maiol; trad. Ephraim F. Alves e Lucia Endlich Orth. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARLOT, B. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam esta questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: Acesso em: 24. jun. 2011.

CHAUÍ, M. **Uma Ideologia Perversa.** Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3, 1999, 14 de março.

DAYRELL, Juarez T. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: 34, 2011. v.1 e 2.

DIAS, Rosimeri O. **Formação inventiva de professores,** Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault.** São Paulo: Unesp, 2012.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 35-20. (Coleção Estudos Foucaultianos).

ESPÍRITO SANTO. (Estado) **Regimento Comum das escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Resolução Nº. 2.141/2009. Disp. em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento.sedu1.pdf>>. Acessado em ago. 2017.

ESTEBAN, Maria T. Currículos e conhecimentos escolares. In: **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades** / Carlos Eduardo Ferraço; Janete Magalhães Carvalho (Orgs.). - Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec / UFES, 2012.

FERRAÇO, Carlos. E. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan. abr. 2007.

FOLHA VITÓRIA, Jornal online publicada em 24/08/2014, Disponível em: <<http://www.folhavitoria.com.br/policia/noticia/2014/08/morre-adolescente2014-esfaqueado-por-estudante-em-joao-neiva>>. Acessado em Nov. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política** / Michel Foucault: organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Eliseu Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006. Disponível em: <[http://www.kupdf.com\\_ditos-amp-escritos-v-etica-sexualidade-politica-michel-foucault-.pdf](http://www.kupdf.com_ditos-amp-escritos-v-etica-sexualidade-politica-michel-foucault-.pdf)>. Acesso em out.2017.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Conferencia V. In: \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro,

Jorge Zahar Editor. 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. - São Paulo: Martins Fontes. 1999b. - (Coleção tópicos).

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade** v.1. Vontade de saber 13 ed. RJ: Graal 1999a.

\_\_\_\_\_. "Outros espaços". In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p.411-422.

\_\_\_\_\_. Estratégia, poder-saber. In: **Ditos & Escritos IV** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. Ética, sexualidade, política. Col. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes. 2008..

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Nanci H. R. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães**. 210 f. il. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GADELHA, Silvio. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: DIAS, Rosimeri O. **Formação inventiva de professores**, Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha G. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L. & SILVA, P. B. (ed.). **Experiências étnico-culturais para a formação de**

**professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33.

GOMES, Nilma L. **Cultura Negra e Educação** Revista Brasileira de Educação nº 23 Rio de Janeiro, mai/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

GOMES, Nilma L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HASENBALG, Carlos. A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed. 2005.

INGINIEROS, José: **Las fuerzas Morales.** 2003. Disponível em: [www.biblioteca.org.ar/libros/88978.pdf](http://www.biblioteca.org.ar/libros/88978.pdf). Acessado em: nov./2017.

KASTRUP, Virgínia. **Cartografias literárias.** Revista Departamento Psicologia UFF 2002, 14:75-94. Disponível em: [www.psicologia.ufrj.br/pospsi/cartografias.pdf](http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/cartografias.pdf). Acesso em: 20 jun. 2015.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura P. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliane. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-72.

KOHAN, Walter O. **O Mestre inventor.** Relatos de um viajante educador. Tradução Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LINHARES, Célia. F; GARCIA, Regina L. **Observando jardins no chão das escolas**. Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente. Rio de Janeiro: Ágora, 2001.

MACHADO, Sandra M. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar no ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte, MG: 2. ed. Autêntica, 2014.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.

MOREIRA, Antônio. F. B. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. (1995). p. 7-37.

MUNANGA, Kabengele. As facetas do racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (orgs.) **Raças e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1986.

NEGRI, Antônio. **A Constituição do Comum**. Texto da Conferência Inaugural do II Seminário Internacional Capitalismo Cognitivo – Economia do Conhecimento e a Constituição do Comum. 24 e 25 de outubro de 2005, Rio de Janeiro. Organizado pela Rede Universidade Nômade e pela Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS). Disponível em: <<https://fabiomalini.wordpress.com/2007/03/25/aconstituicao-do-comum-por-antonio-negri/>>. Acessado em nov./2017.

NOGUEIRA, Oracy. **"Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem** - sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil", in O. Nogueira (org.). **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**, São Paulo, 2006.

PAIS, José M. **Máscaras, jovens e "escolas do diabo"**. Revista Brasileira de Educação, Rev. Bras. Educ. vol.13 no.37 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2008. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/qp8sd7>>. Acessado em: 22 dez. 2014.

PASSOS. Eduardo. A relação entre cognição e o artifício no contemporâneo: Os limites do humano. In: Kastrup, Virgínia. **Políticas da cognição** / Virgínia kastrup,

Silvia Tudesco e Eduardo Passos. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: <http://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>. Acessado em: Nov. 2017.

PELBART, Peter P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ROLNIK, Silvia. & Guattari, Felix. **Micropolítica e cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes. 1989.

RISTUM, Marilena. Bullying Escolar In: Assis, Simone Gonçalves de (org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. / organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302.pdf>. Acessado em: dez. 2017.

SANTOS, Boaventura de S. **As dores do pós-colonialismo**. Artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo (21.08.2006).

\_\_\_\_\_. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008 – (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVAGE, John. **A criação da juventude**: como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCHWARCZ, Lilian, K. M. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, 7ª reimpressão, 2007.

SIMÕES, Regina. H. S. **Parecer sobre as diretrizes curriculares** – História. Vitória: Seme, junho de 2004. Mimeo.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. [tradução de Tomaz Tadeu]. – 2. ed., 5. reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

UNICEF. **O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades** / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: 2011. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sabrep11.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf)>. Acessado em Out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Nossas Prioridades: adolescentes**. Fundo das Nações Unidas Para a Infância, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.Unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acessado em: 2 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **O relatório digital Situação Mundial da Infância 2015**: Reimagine o Futuro: Inovação para cada criança. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/Unicefsowc/sit\\_mund\\_inf\\_2015\\_reimagine\\_o\\_futuro\\_resumo.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/Unicefsowc/sit_mund_inf_2015_reimagine_o_futuro_resumo.pdf)>. Acessado em: 4 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades** / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://www.Unicef.org/brazil/pt/br\\_sabrep11.pdf](http://www.Unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf)>. Acessado em: 26 fev. 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed., 2. reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

VILLELA, Marcos. P. O desafio da tolerância na cidade contemporânea. In: **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**/ Tânia Maria Esperon Porto (org.) 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2003.

## **ANEXO**

### **ANEXO I**

#### **ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL [...]**

##### **DOS DIREITOS E DEVERES DOS PAIS**

**Art. 75** São direitos dos pais ou responsável legal do educando regularmente matriculado:

- I - Receber informações relacionadas à frequência, ao comportamento e ao desempenho escolar do seu filho;
- II - Fazer parte do conselho escolar, representando o seu segmento, podendo votar e ser votado;
- III - Participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade de ensino;
- IV - Ser tratado com respeito e cortesia por todo o pessoal da unidade de ensino;
- V - Recorrer às autoridades competentes quando julgar prejudicados os direitos e interesses do seu filho;
- VI - Ser atendido, dentro das possibilidades da unidade de ensino, fora dos horários estipulados para reuniões de pais, quando assim se fizer necessário;
- VII - Ser informado sobre questões disciplinares relacionadas a seu filho.

**Art. 76 São deveres dos pais ou responsáveis do educando:**

- I - Zelar pela matrícula de seu filho dentro dos prazos estipulados pela Secretaria de Estado da Educação, priorizando as unidades de ensino próximas à residência do educando;
- II - Acompanhar o desempenho escolar de seu filho, zelando pela frequência e



assiduidade para evitar prejuízos no processo de ensino-aprendizagem;

III - Tratar com respeito e civilidade todo o pessoal da unidade de ensino;

IV - Participar das reuniões para as quais for convocado ou convidado;

V - Encaminhar seu filho a serviços especializados (psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social) e a médicos, quando se fizer necessário, com a colaboração do gestor da unidade de ensino, por meio do encaminhamento ao conselho tutelar, que acionará a rede de saúde;

VI - Zelar pelo bom nome da unidade de ensino;

VII - Exigir do seu filho o cumprimento das tarefas escolares diárias;

VIII - Conscientizar o seu filho quanto à adequada utilização do material didático que lhe for confiado, bem como a conservação dos bens patrimoniais da unidade de ensino;

IX - Comparecer à unidade de ensino, quando convocado, em casos de desrespeito, indisciplina, violência, danos ao patrimônio público, porte de objetos e substâncias não permitidas ao ambiente escolar.

**Art. 77 É vedado aos pais ou responsáveis pelo educando:**

I - Comparecer alcoolizado ou sob o efeito de drogas ilícitas nas dependências da unidade de ensino;

II - Solicitar a presença do professor durante o horário de aula, exceto em casos de urgência;

III - Interferir no trabalho dos docentes, entrando em sala de aula sem o consentimento da autoridade escolar presente na unidade de ensino;

IV - Promover, em nome da unidade de ensino, sem autorização do diretor, sorteios, coletas, subscrições, excursões, jogos, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza;

V - Apresentar-se na unidade de ensino com trajés inadequados;

VI - Tomar decisões individuais que venham a prejudicar o desenvolvimento das atividades escolares do educando pelo qual é responsável, nas dependências da unidade de ensino;

VII - Desrespeitar qualquer integrante da comunidade escolar, inclusive o educando pelo qual é responsável, discriminando-o, usando de violência simbólica, agredindo-o fisicamente e/ou verbalmente, nas dependências da unidade de ensino;

VIII - Retirar e utilizar, sem a devida permissão da autoridade escolar, qualquer documento ou material pertencente à unidade de ensino.

## **[...] DO REGIME DISCIPLINAR APLICADO AO CORPO DISCENTE**

### **DAS FINALIDADES**

**Art.79** O regime disciplinar tem por finalidade aprimorar a formação do educando, o funcionamento do trabalho escolar e o respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar para obtenção dos objetivos previstos nesse Regimento.

**Art.80** A ação disciplinadora do educando na unidade de ensino, tem caráter preventivo e orientador.

### **DA AÇÃO DISCIPLINAR**

#### **Seção I Das Faltas disciplinares e infrações**

**Art.81** São atos indisciplinares leves:

I- Se ausentar das aulas ou de períodos escolares, sem prévia justificativa ou autorização da direção ou dos professores da escola;

II- Ter acesso, circular ou permanecer em locais restritos prédio escolar;

III- Utilizar, sem a devida autorização, computadores, aparelhos de fax, telefones ou

outros equipamentos de dispositivos eletrônicos de propriedade de escola;

IV- Utilizar, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar equipamentos eletrônicos como pagers, jogos portáteis tocadores de música, e dispositivos de comunicação e entretenimento que perturba o ambiente escolar ou prejudica o aprendizado;

V- Usar o telefone celular durante as aulas ou ausentar-se das mesmas para atendê-lo nos corredores;

VI- Promover, sem autorização da direção, coletas ou subscrições, sorteios, usando, para tais fins, o nome da unidade de ensino;

VII- Usar shorts e bermuda (acima do joelho), boné, óculos escuros, roupas curtas e decotes dentro das dependências da unidade de ensino;

VIII- Namorar nas dependências da unidade de ensino;

IX- Ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que ele seja alheia.

**Art.82** São atos indisciplinares graves:

I- Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como por exemplo, fazer barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola;

II- Desrespeitar, desacatar ou afrontar, diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola;

III- Violar as políticas adotadas pela Secretaria Estadual de Educação no tocante ao uso da internet da escola, acessando-as, por exemplo, para violação de segurança ou privacidade, ou acesso a conteúdo não permitido ou inadequado para idade e formação dos alunos.

IV- Ativar, injustificadamente, alarmes de incêndio ou outros dispositivos de segurança da escola;

**Art. 83**

XI- Incentivar ou participar de atos de vandalismo que provoquem dano intencional a

equipamentos, materiais e instalações escolares ou a pertencentes a equipe escolar, estudante ou terceiros;

XII- Consumir, portar, distribuir ou vender substâncias controladas, tais como bebidas alcoólicas, cigarros ou outras drogas lícitas ou ilícitas no recinto escolar;

X-III- Portar, facilitar o ingresso e utilizar qualquer tipo de arma, explosivos, ou objetos contundentes que atendam contra a integridade física;

XI- Apropriar-se de objetos que pertençam a outras pessoas ou subtraí-los, sem a devida autorização ou sob ameaça;

XV- Apresentar qualquer conduta proibida pela legislação brasileira, sobretudo que viole a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA- e/ou O Código Penal.

## **Seção II das medidas educativas disciplinares**

**Art. 84** - O não cumprimento dos deveres e a incidência em atos indisciplinares ou atos infracionais podem acarretar ao educando as medidas educativas disciplinares, conforme a seguinte graduação:

I- Ao educando que cometa ao ato indisciplinar leve ou descumprir com os deveres previsto nesse regime, aplica-se:

a) advertência verbal; e/ou

b) retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento a diretoria ou a coordenação para orientação;

II- Ao educando que cometa ato indisciplinar grave, aplica:

a) suspensão temporária de participação em programas extracurriculares e/ou

b) suspensão das aulas por máximo (dois) dias letivos;

III- Ao educando que cometa ato infracional, aplica-se:

- a) suspensão das aulas pelo período de 3 (três) a 5(dias) letivos; e/ou
- b) transferência compulsória para outra unidade de ensino, quando viável, de acordo com as decisões do Conselho escolar.

#### **Art.85**

A aplicação de qualquer medida educativa disciplinar implica, além do registro em documento próprio (livro de ata ou livro de ocorrência), a comunicação oficial ao educando na ata individual do aluno.

§1º.Em casos de medidas educativas disciplinares, que importe em suspensão, deverá o diretor da unidade de ensino, a equipe pedagógica e docentes providenciar as atividades pedagógicas a serem cumpridas pelo educando na própria unidade de ensino, durante o período de suspensão.

§2º.A ausência do educando a aula deve ser compensada mediante o cumprimento e entrega das atividades pedagógicas.

### **Seção III Dos Procedimentos**

**Art.86** As medidas educativas disciplinares devem ser aplicadas ao educando, observando-se a sua idade, grau de maturidade, histórico disciplinar e gravidade de falta:

- I- As medidas previstas no parágrafo 1º. Do artigo 84 são aplicadas pelo professor ou pelo coordenador;
- II- As medidas previstas no parágrafo 2º. Do artigo 84 são aplicados pelo diretor;
- III- as medidas previstas no parágrafo3º. são aplicados pelo conselho de escola parágrafo único. As medidas educativas disciplinares são agravadas caso o educando tenha idade igual ou maior de 18 anos.

**Art. 87.** Em qualquer caso, é garantido o direito de defesa ao educando e aos seus pais e responsáveis, sendo indispensável a oitiva individual de educando.

Art. 88. Cabe pedido de revisão da medida aplicada e, quando for o caso, recuso ao conselho tutelar.

**Art. 89.** Nos casos de ato infracional, o diretor da unidade de ensino deve:

I-Encaminhar os fatos ao conselho tutelar, se o educando for criança (menor de 12 ano):

II- Encaminhar os fatos ao conselho tutelar e providenciar que seja lavrado boletim de ocorrência da delegacia da polícia, se o educando for adolescente (menor de 12 e Menor de 18 anos);

III- providenciar que seja lavrado o boletim de ocorrência da delegacia da polícia, se o educando for maior de 18 anos.

**Art.90** A aplicação das medidas disciplinares previstas não isenta os educandos ou seus responsáveis do ressarcimento dos danos materiais causados ao patrimônio escolar e o de ação de outras medidas judiciais cabíveis.